



Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias Humanas
Licenciatura en Ciencias de la Educación

Trabajo Final para optar por el grado de Licenciada en Ciencias de la Educación:

Palabras y gestos de Alfabetización Política Crítica en Propuestas de Enseñanza
de estudiantes practicantes de Ciencias de la Educación

Autora: Luciana Santía
DNI 29.583.108
Reg. 4008900
Director: Lic. Roberto Iglesias
Co - Director: Dr. Gabriel Rosales

San Luis, Septiembre de 2015 a Junio de 2018

Casi tres años podría parecer demasiado tiempo para realizar una tesis de licenciatura, sin embargo no lo es para las mujeres que somos madres y trabajadoras a la vez, en un mundo vertiginoso, competitivo e intensificado. Denuncio esto y, a su vez, dedico este trabajo a aquellas que, desde el amor, se animan a seguir construyendo.

A mi hija Mercedes, a mi hijo Vicente, que, como tantos/as y a su manera, aceptan y apoyan a esta madre.

A mi familia y amigos/as, indispensables, por esperarme de vuelta, después de tanta ausencia.

A todos/as ellos/as, va esta dedicatoria.

Agradecimientos

Agradezco especialmente a mis directores, guías afectivas y técnicas en esta tarea. A Tato Iglesias, por los inicios, las charlas, la amorosa paciencia; por ser amigo y referente en este y muchos otros procesos de mi vida. A Gabriel Rosales, por haber sabido encontrar el equilibrio justo para hacerme caminar sin empujarme demasiado, porque pocos como él saben de qué va esto del acompañamiento.

A mis compañeras de trabajo, por insistir, por entender y por reemplazarme en la tarea cuando lo necesité. En este mundo resulta un privilegio trabajar en espacios cooperativos y solidarios, y no competitivos.

Índice

Introducción.....	5
1. Construcción del problema de investigación.....	8
2. Contexto socio histórico, curricular y conceptual.....	18
3. Continuidades y rupturas en relación al QUÉ enseñar: La dimensión de los contenidos.....	46
3.b. M. Avances en la complejización de los temas.....	47
3.c. S. Nuevas miradas para viejos temas.....	51
3.d. J. Irrupción progresiva de los saberes e intereses de los/as alumnos/as.....	55
4. Continuidades y rupturas en relación al CÓMO enseñar: La dimensión metodológica.....	62
4.b. M. “Tocar una fibra sensible”. Avances y traspies en la búsqueda de la coherencia.....	63
4.c. S. Actividades que buscan desestructurar y poner al/a la alumno/a en el lugar del/de la otro/a.....	68
4.d. J. En la búsqueda de una propuesta atractiva, motivadora.....	73
5. Continuidades y rupturas respecto a los gestos: La dimensión VINCULAR.....	83
5.b. M. Dificultades en la construcción de una autoridad “diferente”.....	85
5.c. S. El lugar del/de la otro/a como desafío.....	87
5.d. J. “Ganarse” la autoridad desde la confianza.....	89
6. Conclusiones y aportes.....	95
Epílogo.....	109
Bibliografía.....	110

Introducción

... Alumno: Profe ¿Qué pasa con Clarín?

Practicante: ... pasa que por ahí nos enteramos de todo por Clarín, que es oficialista.

Co-formador: (interrumpe y explica cómo Clarín se constituye en monopolio y qué pretende la Ley de Medios con la desinversión)... pero esto no tiene nada que ver con la forma de gobierno, ni con el pueblo, sino que es un conflicto entre familias.

Alumno: Profe ha visto el programa de Lanata?

Practicante: A veces...

(Registro de observación de clase, Octubre de 2012)

Durante la observación de una de las clases de prácticas de una estudiante practicante, en el año 2012, un alumno de 1er año del nivel secundario inicia un cuestionamiento que es rápidamente atenuado e ignorado. El tema de esa clase era la forma de gobierno que establece la Constitución Nacional para nuestro país y las preguntas del adolescente surgieron espontáneamente durante el desarrollo del mismo. La respuesta de los/as docentes (practicante y co-formador¹) sin embargo, no lograron vincular una y otra cosa; mientras la estudiante a cargo de la clase responde insegura y erróneamente²; el profesor niega explícitamente la posibilidad de vincular estos contenidos con la coyuntura política de aquel momento, respondiendo que el monopolio constituido por Clarín y lo que pretende la Ley de Medios *...no tiene nada que ver con la forma de gobierno...* (Registro de observación de clase, 2012)

La desconexión que se dio en esa clase, entre los contenidos y la realidad, entre la misma practicante y esa misma realidad, fueron motivo suficiente para activar viejas y nuevas preocupaciones y movilizar nuevas indagaciones y reflexiones.

Es en ese momento, observando aquella clase, donde ubico el punto inicial de este trabajo final, en esa preocupación y en esa necesidad de continuar preguntando y comprendiendo ¿En qué medida los/as futuros/as docentes pueden proponer y llevar adelante propuestas de enseñanza que constituyan a los conocimientos como herramientas para comprender la realidad? ¿Cuáles son las principales dificultades para que sus propuestas

¹ Se denomina co - formador/a al/a la docente responsable del espacio curricular en que se realizan las prácticas, por considerárselo/a partícipe indispensable, junto a los/as docentes de las prácticas, en la formación del/de la practicante.

² Más allá del contexto actual, en 2012 el diario Clarín era considerado más opositor que oficialista.

metodológicas sean coherentes con sus intenciones de alfabetizar políticamente a los/as adolescentes? ¿Qué acciones pueden pensarse desde Praxis IV (el espacio de las prácticas, en el cual trabajo) para acompañar la elaboración de propuestas más comprometidas con la comprensión, análisis e intervención del mundo que nos rodea?

Entre aquella clase, en 2012, y la escritura del presente informe, en 2017, las intenciones iniciales fueron re armándose a través de diferentes instancias y momentos: en la formulación y reformulación de los objetivos, en la delimitación del tema y el problema, en la recolección y sistematización de información, etc. Así fue quedando claro el interés por comprender aquello que sucede entre los posicionamientos iniciales que los/as estudiantes tienen respecto a sus prácticas, generalmente críticos y transformadores, y la propuesta metodológica que finalmente diseñan y ponen en juego para sus clases. Entre las primeras decisiones estuvo la de trabajar con estudiantes practicantes de Ciencias de la Educación, que hubieran realizado sus prácticas docentes en el espacio de Formación Ética y Ciudadana (del nivel secundario), en 2014, para lo que se seleccionaron tres sujetos y luego se recuperaron y analizaron todas sus producciones (planificación, diario de prácticas, informe final, observaciones, etc.), finalmente se los/as entrevistó, para profundizar en sus propias explicaciones y volver, con estas, sobre los análisis anteriores.

En este escrito, que constituye una de las instancias finales del recorrido, se presenta una estructura que responde a aquellas categorías que fueron surgiendo al analizar los datos, y a las decisiones tomadas a la luz de los objetivos planteados.

De las propuestas de enseñanza analizadas, emergieron tres categorías, útiles para organizar y ayudar en la comprensión de la información, así como también para recuperar en el presente momento de la escritura: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? y ¿Cómo se dan los vínculos con los/as alumnos/as? Siempre desde la mirada de la Alfabetización Política Crítica (APC).

En el Capítulo 1 se detalla la construcción del problema de investigación. Interesa aquí no solamente el recorrido metodológico (los límites del problema, el encuadre del proceso de investigación, la selección de los sujetos, la construcción y análisis de la información, etc.), sino también el personal: aquellas prácticas, reflexiones, inquietudes e interrogantes que finalmente se concretan en ese problema a investigar.

El Capítulo 2 enmarca el trabajo desde lo teórico pero también desde lo contextual. Además de los posicionamientos teóricos que subyacen y orientan, es necesario reconocer la forma en que el contexto va configurando diferentes articulaciones entre educación y política, así como también diferentes concepciones respecto a la enseñanza, la formación ciudadana, la

formación docente, etc. También se describe al dispositivo del Nivel IV de la Praxis: La Práctica Docente, ya que varias cuestiones de su orientación y su funcionamiento condicionan (y operan como contexto inmediato) las propuestas de enseñanza a analizar.

Los siguientes tres capítulos, 3, 4 y 5, van a abordar, respectivamente y por separado, las categorías emergentes mencionadas: ¿Qué se enseña? ¿Cómo se enseña? Y ¿Cómo se dan los vínculos con los/as alumnos/as?, señalando y analizando continuidades y rupturas en relación a la APC. El modo en que se organiza la información, al interior de cada capítulo, es tomando a cada sujeto por separado, describiendo y analizando sus procesos, para luego cerrar con una mirada comparativa.

El capítulo 6, el final, comienza por una síntesis en función de los principales rasgos que caracterizaron las continuidades y rupturas de cada proceso, en relación a la APC. Luego se categorizan aquellos indicadores que, en cada uno, representan la presencia de APC, ya sea como continuidad o como ruptura; analizando a continuación las condiciones que posibilitan o dificultan esta presencia. Se incluye, por último, un apartado para repensar en posibles aportes respecto al espacio de Praxis IV: La Práctica Docente; así como también al Profesorado en Ciencias de la Educación, carrera cuyo Plan (020/99) se halla en pleno proceso de cuestionamiento y revisión.

1. Construcción del problema de investigación

1.a. ¿Por qué? Historia personal que precede a la construcción del problema

Nadie elige ser maestro para dejar que el mundo siga funcionando tal como lo hace...

(Isabelino Siede, 2012)

Una preocupación no siempre tiene que obligar a embarcarnos en una investigación, sin embargo, no existe investigación que no nazca en una inquietud. Aquello que se recupera en el inicio, como momento que motiva el presente trabajo, constituye un punto clave en el cual viejas y nuevas preguntas confluyen para comenzar a constituirse en interrogantes de investigación.

Al intentar definir un problema, por supuesto, entran a escena lecturas, experiencias, prácticas, posicionamientos, que en esa clase de octubre de 2012, tan sólo fueron movilizados y resignificados. La pregunta por el “porqué” remite a lo pasado, lo que antecede a algo, por esto es que aquí se mencionan algunas de las huellas que, para quien investiga, resultaron relevantes en el camino de pensar y construir el presente trabajo.

Las primeras preguntas, entonces, giraron en torno a los/as practicantes y a sus posibilidades y/o dificultades para construir propuestas de enseñanza que articularan conocimientos y contexto, que alfabetizaran políticamente. No obstante, estas no aparecen en el vacío sino que cobran sentido a la luz de algunas experiencias previas respecto a lo educativo y a lo político.

Más allá del tránsito, durante catorce años, por el Sistema de educación pública, sitúo mi acercamiento a la educación en el inicio del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH - UNSL). En esos primeros años de formación mi encuentro con la Universidad Trashumante³ y la educación popular me acerca a las posibilidades de lo pedagógico como político, de la educación como forma de conocer, entender y transformar al mundo. Luego, mis primeras prácticas laborales como docente en una escuela secundaria, me ponen al tanto de las condiciones y límites que, en la educación formal, se suceden para la transformación:

³ La Universidad Trashumante es una organización político pedagógica que nace en el año 1998 cuando un grupo de educadores populares decide salir de las aulas universitarias. En un viejo colectivo recorren el país, buscando escuchar a las personas, organizándose desde abajo y en forma autónoma en una red que abarcó todo el país. Actualmente continúan trabajando en otros proyectos entre los que se destaca el Espacio de Educación Autónoma Trashumante (EEA) ó “Escuelita Trashumante”, que tiene como objetivo la formación de educadores populares en los propios sectores populares.

si bien no es imposible, tampoco resulta tan simple. Allí, enseñando Formación Ética y Ciudadana (FEyC) pude reafirmar la necesidad de vincular los contenidos curriculares con la realidad social, no solamente como ejemplo o para dar mayor significatividad a lo enseñado, sino como un modo de mostrar al mundo como algo factible de ser transformado.

Por otro lado, se inician dos caminos simultáneos que van a resultar centrales en la definición del presente problema de investigación: el trabajo en el espacio de Praxis IV: La Práctica Docente, correspondiente al 4to año del Profesorado en Ciencias de la Educación; y la participación en el proyecto de investigación: “Alfabetización Académica, Alfabetización Política y Subjetividad”⁴. Así aparece, por un lado, la mirada desde la formación docente, focalizando en quienes serán los/as sujetos a indagar: estudiantes practicantes; y por el otro, un contexto conceptual y de pensamiento que me acerca a nociones pertinentes para analizar aquello que comienza a preocuparme.

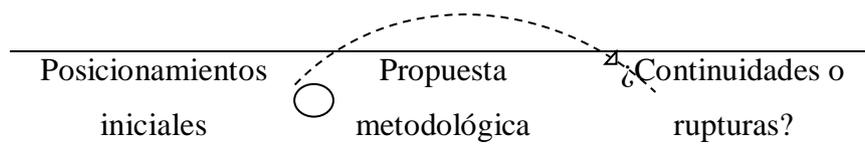
Lo que va gestándose es la necesidad de articular y analizar con mayor profundidad a las prácticas docentes en términos de sus posibilidades políticas; porque, tal como se observa en el fragmento de observación del inicio, las dificultades con que los/as estudiantes practicantes se encuentran para pensar en propuestas de enseñanza tendientes a la APC persisten en las prácticas escolares y áulicas de las escuelas de nivel secundario (y también en docentes con largos años de ejercicio en la docencia). Continúan interrogándome, entonces, las posibilidades y limitaciones que, quienes enseñamos, tenemos para proporcionar herramientas que permitan a las nuevas generaciones una mirada más crítica y reflexiva de la realidad que habitamos.

Más allá del camino transitado, el problema que se delimita a continuación se circunscribe a la mirada desde el espacio de la práctica docente para los/as futuros/as profesores/as en Ciencias de la Educación.

La tarea de la práctica docente, si bien culmina con la puesta en marcha de sus clases, se inicia con actividades en las que los/as estudiantes practicantes revisan sus propias experiencias de formación, sus expectativas y sus concepciones (acerca de la enseñanza, el aprendizaje, el mundo, los/as sujetos, los conocimientos, etc.). Luego de sucesivos momentos de profundización y análisis deben construir una fundamentación y una planificación de actividades, coherentes entre sí. Este trabajo se constituye en uno de los primeros instrumentos con los que el/la futuro/a docente explicita su posicionamiento. Finalmente se desarrollan las prácticas, concretas, en las que la palabra escrita se vuelve acto.

⁴ PROICO N°4-1-8802 (FCH - UNSL)

El punto que se constituye en objeto de este trabajo se ubica en la intersección, compleja, entre los posicionamientos iniciales y la propuesta metodológica ideada y puesta en práctica en sus primeras clases por los/as estudiantes practicantes. En líneas generales, y en función de las categorías emergentes, se busca entender las continuidades y/o rupturas que se dan, en cada sujeto, entre sus posicionamientos iniciales y la propuesta metodológica que construye. Esquematizando lo anterior se inicia una tabla que irá completándose con el desarrollo del presente capítulo:



Haber observado y acompañado, como docente de Praxis IV, numerosos y variados procesos me permite partir de ciertos supuestos que, más que como hipótesis, se plantean a modo de reconocimiento de las situaciones y sujetos a analizar. En general, en los procesos de prácticas, la relación entre lo ideológico y lo metodológico no es simple y lineal. Están aquellos/as que, con un claro posicionamiento crítico, logran traducir esto en actividades y clases democráticas, reflexivas; y por otro lado, quienes elaboran sus propuestas desde una clara mirada conservadora, y actúan en consecuencia; pero, y estos/as constituyen la gran mayoría, se puede advertir que hay estudiantes con grandes dificultades para definirse, para tomar una posición, para analizar la realidad, trasladando estas dificultades al diseño de las actividades; así como también varios/as que, habiendo asumido una postura crítica, no imaginan cómo llevarla a la práctica.

Vale destacar que, entre varios espacios curriculares en los que los/as estudiantes practicantes se insertan para realizar sus prácticas, el de FEyC (en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria) resulta particularmente interesante y útil para la observación de estos procesos. Sin considerar su devenir histórico como espacio para la formación de diferentes tipos de ciudadanos/as, actualmente se le atribuyen objetivos ligados a la construcción de subjetividades críticas, al análisis de la realidad social, a la disposición hacia una mirada de la ciudadanía como práctica política compleja, entre otras atribuciones⁵. Los contenidos incluidos en los programas, en coherencia con lo anterior, son (o deberían ser) insumo para comprender la realidad individual y social de los/as adolescentes. Todo esto confluye, desde

⁵ De acuerdo a los NAP (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) del Ciclo Básico de la Educación Secundaria, para Formación Ética y Ciudadana. Elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación en 2011.

mi particular punto de vista, en un espacio curricular con múltiples potencialidades para analizar posibilidades y dificultades para la APC.

Me interesó poder analizar, en resumen, las señales de coherencia o de contradicción entre las intenciones iniciales y las propuestas metodológicas, las continuidades y las rupturas, las transformaciones en las planificaciones de algunos/as estudiantes practicantes, profundizando en aquellos/as que plantean un posicionamiento crítico en un comienzo, y tratando de comprender los factores que les posibilitan o limitan la traducción de este punto de partida en una planificación de actividades acorde.

1.b. ¿Qué? Definición del tema y del problema

En este sentido, entonces, el **tema** que investigué quedó formulado de la siguiente manera: Propuestas de enseñanza de estudiantes practicantes de Praxis IV “La Práctica Docente”: Continuidades y/o rupturas entre posicionamientos iniciales y propuestas metodológicas en relación a los procesos de APC. Por su parte, el **problema** de investigación se planteó en función de la pregunta: ¿Qué continuidades y/o rupturas se pueden observar en las planificaciones realizadas por las/os estudiantes practicantes del Profesorado en Ciencias de la Educación que realizan sus prácticas en el espacio curricular de Formación Ética y Ciudadana, entre los posicionamientos iniciales, las propuestas metodológicas y las prácticas pedagógicas, en relación a la Alfabetización Política Crítica?

1.c. ¿Para qué? Propósitos de la investigación

El **objetivo general** estuvo centrado en: Analizar las continuidades y/o rupturas que se presentan entre los posicionamientos iniciales, las propuestas metodológicas de las planificaciones y las prácticas pedagógicas consideradas desde la APC, realizadas por las/os estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación que realizan sus primeras prácticas pedagógicas.

En consecuencia, los **objetivos específicos** fueron:

- Describir los posicionamientos político - pedagógicos que los/as estudiantes practicantes asumen para fundamentar sus propuestas de enseñanza.
- Describir las propuestas metodológicas que estos/as estudiantes elaboran, así como su puesta en acto en las prácticas pedagógicas.

- Analizar las continuidades y rupturas que se dan entre posicionamientos político - pedagógicos, propuestas metodológicas y prácticas pedagógicas, en relación a la APC.
- Analizar las condiciones que posibilitan la elaboración de propuestas de enseñanza desde la APC.

1.d. ¿Cómo? Encuadre y decisiones metodológicas

1.d.1. Perspectiva de investigación.

La tarea de investigar se realiza desde una posición que es epistemológica y filosófica, tanto como metodológica. En esta investigación, que es educativa, se adopta una **perspectiva cualitativa**.

Posicionarse desde esta perspectiva implica otorgar un lugar central a las situaciones y a los/as sujetos (tanto a quien investiga como a quién es sujeto de investigación), más que a las teorías ya consolidadas y a hipótesis a verificar. Es la realidad la que “habla”, se expresa, mientras que el/la investigador/a intenta comprenderla, aceptando que esa comprensión será particular, subjetiva, procesual, contextual, histórica y, en definitiva, compleja, tal como lo son los hechos que se intenta analizar. Los fenómenos humanos y sociales se caracterizan por ser impredecibles, multideterminados; y exigen, por esto, formas de abordarlos y comprenderlos adecuadas a sus propias dinámicas.

Según Irene Vasilachis de Gialdino (2006), la investigación cualitativa se caracteriza también por ser:

- Interpretativa. Porque se interesa por “... las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido” (p. 25). Importan (y no se consideran “obstáculos a la verdad”) los significados de los/as sujetos tanto como los del/de la investigador/a.
- Naturalista. Ya que indaga en situaciones reales y concretas (no artificiales, ni ficticias).
- Interactiva. Porque participantes e investigador/a interactúan en el proceso de construcción de conocimiento (no se trata de explicar desde fuera, verificando hipótesis, sin verse implicado/a y sin considerar al/a la otro/a).

Maria Teresa Sirvent (2011) resume en cuatro pares lógicos las decisiones a tomar para situarse desde un paradigma cuantitativo o cualitativo: ¿Deducción o inducción? ¿Verificación o generación de teoría? ¿Explicación o comprensión? ¿Objetividad o subjetividad? Ubicando a la lógica cualitativa como inductiva, porque la teoría no debe ser verificada, sino construida a partir de la comprensión de los datos; generadora de teoría, ya que el lugar de la empiria es generar categorías teóricas, y no verificar hipótesis previas; comprensiva, porque interesa comprender los significados que los/as sujetos atribuyen a sus acciones, y no explicarlo desde la exclusiva mirada de quien investiga; y, por último, subjetiva, lo que obliga a reconocer la imposibilidad de la objetividad en las miradas y los análisis realizados.

Se busca, en definitiva, un análisis profundo de las diferencias, más que la homogeneización y generalización de resultados, lo que "... se constituye, pues, en un paso necesario para que otras formas de conocer y, por ende, de ser de nuestras sociedades sea posible" (Vasilachis de Gialdino, 2006, p. 33)

1.d.2. Búsqueda de la palabra de los/as sujetos y construcción de la información.

Los datos a analizar desde un paradigma cualitativo no son cuantificables, se trata de palabras, escritas o dichas, y de gestos, que aportan en la descripción y/o análisis de una misma situación desde diferentes puntos de vista. Situaciones estas que son naturales, ya que se trata de los procesos de prácticas que viven, entre la universidad y la institución de prácticas, estudiantes practicantes de Ciencias de la Educación, en su 4to año de formación.

Intentando privilegiar la profundidad por sobre la extensión se decidió tomar tres casos. Esto es, tres estudiantes practicantes que realizaron sus prácticas docentes en el espacio de Praxis IV durante el período 2014. Se consideraron como criterios: que su tarea se haya desempeñado en el nivel secundario y, específicamente, en el espacio curricular de FEyC; y que hayan evidenciado, en sus intenciones y/o en sus intervenciones, un posicionamiento crítico respecto a la enseñanza de los contenidos de esta materia, sin que esto se traduzca luego, necesariamente, en forma plena en sus prácticas (esto obedeciendo al interés por estudiar los procesos, de continuidades y/o rupturas, en relación a la APC). De entre aquellos/as que reunían estas condiciones, se eligieron quienes tenían mayor predisposición o disponibilidad para realizar una entrevista inicial y posibles entrevistas posteriores: M, S y J. Por una coincidencia que no respondió a una intención específica, la totalidad de los/as sujetos seleccionados/as desarrollaron sus prácticas en la misma

institución: una escuela pública ubicada en la Ciudad de San Luis, dependiente de la UNSL, y que cuenta con una innegable tradición en la formación académica y política de los/as niños/as y jóvenes de esta ciudad.

La recolección de información se realizó mediante los siguientes instrumentos:

- **Análisis documental:** La indagación comenzó, luego de seleccionados/as los/as sujetos, con el análisis detallado de ciertos documentos. Estos son trabajos realizados por cada uno/a de los sujetos en el marco de Praxis IV:
 - **Planificación:** Tarea que se divide en dos grandes apartados, el primero de fundamentación, y el segundo de decisiones. Al fundamentar la propuesta se explicitan posicionamientos respecto a: enseñar y aprender, la sociedad y el sujeto que se pretende construir al educar, el contenido a enseñar, el enfoque didáctico para plantear intencionalidades, contenidos, actividades y evaluación, entre otros. Mientras que las decisiones consisten en la propuesta detallada de las actividades para cada clase de las prácticas.
 - **Diario de prácticas:** Se trata de una herramienta personal que articula escritura y reflexión, y que acompaña al/a la practicante en su proceso. Aquí pueden incluir tanto descripciones de situaciones significativas, como reflexiones acerca de las mismas.
 - **Observaciones de clase:** Son los registros de observaciones de cada una de las clases de prácticas de los/as sujetos, realizados por sus compañeros/as, los/as docentes de Praxis IV, y el/la docente co-formador/a. Es decir, aportan múltiples puntos de vista de cada una de las instancias en las que la propuesta metodológica se pone en acción.
 - **Informe Final:** Es la producción con la que se finaliza Praxis IV, y se compone de tres partes. La primera es una reconstrucción crítica de la experiencia a partir de algunas categorías emergentes de cada proceso de prácticas (a elección del/de la practicante y de acuerdo a lo que cada recorrido haya “invitado” a pensar), comprende descripción y análisis de situaciones, así como la referencia a marcos teóricos para profundizar en las mismas. La segunda y la tercera parte son una autoevaluación del/de la estudiante, y una evaluación de la asignatura, respectivamente.
- **Entrevistas individuales y semi- estructuradas:** Si bien se planteó un guión previo diferente para cada entrevistado/a, este no actuó como estructura rígida, ya que no puede saberse de antemano por dónde irá un discurso cuya naturaleza es humana y social y, por tanto, compleja. La intención se centró en escuchar las explicaciones de los/as otros/as, comprender lo dicho y entenderlo en el contexto de un proceso personal particular. La idea

de propiciar una conversación o diálogo es uno de los requerimientos principales de este tipo de entrevista, lo que indica que hay un objeto a construir, unos datos, y que dicha construcción se realiza en interacción entre quien entrevista y quien es entrevistado/a.

Se realizaron tres entrevistas, una a cada sujeto, para las que se elaboró un temario previo. Cabe destacar que estas fueron realizadas luego del análisis documental, por lo que se pudo profundizar en aquellos aspectos relevantes a los fines de la presente investigación, que no aparecían en los documentos escritos.

1.d.3. Sistematización y análisis de la información.

Para comprender un problema o dar algún tipo de respuesta a los objetivos de investigación, no resulta suficiente con los datos recolectados. Quien analiza debe buscar los significados a todo ese cúmulo de información obtenido.

Gregorio Rodríguez Gómez (1996) define al análisis de datos como “... un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones, comprobaciones que realizamos sobre los datos con el fin de extraer significado relevante en relación a un problema de investigación.” (p. 200)

Considerando que esta tarea no obedece a un recorrido pre definido, sino que se caracteriza por ser intuitiva, personal, e incluso, artesanal y artística; se opta por relatar el proceso que inició luego (y durante) de la recolección de información, y que concluye con la escritura del presente informe.

Habiendo definido el problema y los objetivos, es decir, teniendo claridad respecto al horizonte previamente delineado, se comenzó con la lectura y reducción de aquellos documentos que permitían reconstruir cada proceso de prácticas en clave de continuidades y rupturas respecto a la APC, entre las intenciones iniciales, y la propuesta y desarrollo de las clases. Principalmente se recurrió a las planificaciones y las observaciones de clase. Lo que allí fue emergiendo, recurrentemente, eran tres planos o dimensiones que permitían organizar y comprender la información:

- a) La forma de abordar los contenidos, de concebirlos, de posicionarse ante ellos; los textos y materiales teóricos utilizados; las noticias, artículos y casos seleccionados para articular con los temas; conformaron una de las dimensiones, vinculada con el QUÉ de la enseñanza.

- b) La metodología y actividades, las tareas, los discursos, las preguntas, las consignas, la forma de evaluar, entre muchos otros elementos, constituyeron la dimensión del CÓMO se enseña.
- c) Por último, ciertos gestos y decisiones, que no se correspondían con ninguna de las dimensiones anteriores, y que mostraron determinadas formas de relacionarse con el grupo de alumnos/as, de construir autoridad; conformaron una tercera y última categoría: los VÍNCULOS en el proceso de enseñanza.

De este modo queda configurado un esquema de análisis que incorpora tres categorías o dimensiones desde las cuales se entienden las continuidades y rupturas:

Categoría	Posicionamientos iniciales	Propuesta metodológica	¿Continuidades o rupturas?
QUÉ			
CÓMO			
VÍNCULOS			

En estos tres aspectos aparecían diferentes indicadores de APC, tanto como continuidades y rupturas entre intenciones y propuestas. Aquí los conceptos teóricos fueron tomados para distinguir y comprender aquellos indicios de lo político presentes en cada proceso; estos fueron agrupándose en categorías nuevas que articulaban la realidad analizada, y los conceptos de referencia.

Asimismo, y en un trabajo espiralado, de idas y vueltas, fueron releídas y analizándose las entrevistas, los diarios de prácticas e informes finales, encontrando allí explicaciones, desde los/as propios/as sujetos, respecto a sus decisiones, sus procesos y, en especial, a lo que posibilitó o dificultó las continuidades y/o rupturas.

Finalmente, y ya iniciada la escritura (lo que no significa la finalización del análisis) se tomó la decisión de describir y analizar a cada sujeto. Más allá que para cada dimensión se realizó una síntesis comparativa entre M, S y J, el desarrollo por separado fue entendido como una manera de destacar la diferencia y la complejidad de cada proceso.

Así, queda completo el esquema que resume la forma en que fue organizado el análisis de la información, teniendo en cuenta las particularidades de M, S y J:

Categoría	Sujeto	Posicionamientos iniciales	Propuesta metodológica	¿Continuidades o rupturas?
QUÉ	M			
	S			
	J			
CÓMO	M			
	S			
	J			
VÍNCULOS	M			
	S			
	J			

Las conclusiones, así como las categorías emergentes en el transcurso de todo el trabajo, son resultado de un proceso de construcción de conocimiento que integró, tal como señala Vasilachis de Gialdino (2006) contradicciones propias de la investigación cualitativa: la intención de atenerse a los datos, junto con la necesidad de crear algo nuevo; y la recuperación de hechos pequeños, palabras pequeñas, miradas desde ideas amplias y abstractas.

2. Contexto socio histórico, curricular y conceptual

Reconociendo que ningún problema ocurre en el vacío, considero que este, en particular, requiere ser mirado y analizado dentro de un complejo contexto histórico, político, social, ideológico y, por cierto, educativo. Razón por la cual este apartado incluye una breve reconstrucción histórica y social que antecede al desarrollo conceptual.

Sin la intención de realizar una descripción y análisis exhaustivos de la historia reciente, se centra la atención en algunos rasgos que fueron caracterizando a las vinculaciones entre educación, política y juventud, especialmente en aquellos años en que M, S y J fueron creciendo y formándose, y que configuran, en cierta medida, sus concepciones y prácticas.

Como parte de esta contextualización se describe, también de manera resumida, al espacio curricular de la práctica docente en el que tiene lugar esta investigación, tanto desde sus fundamentos como desde su propuesta metodológica.

Antes del contexto, sin embargo, es conveniente recuperar ¿Cuál es el “texto”?

2.a. El texto: Los/as sujetos

Resulta necesario referirse a un contexto cuando intentamos encontrar cierto sentido o significado a algo, de acuerdo a su entorno. Así, se dice que hay un texto que se comprende, en parte, por aquel contexto que lo rodea.

En este caso ese “texto” lo constituyen los/as sujetos de investigación, jóvenes adultos/as (entre 20 y 40 años), que crecieron y se formaron entre 1980 y 2000, en realidades provinciales diferentes como San Luis, Mendoza y Buenos Aires, atravesadas en forma bastante similar por un marco nacional de políticas neoliberales; y que iniciaron su carrera universitaria alrededor de 2010. La decisión de presentarlos en este capítulo (y no en el anterior) tiene que ver con que sus posicionamientos, sus discursos pueden “leerse” desde otro lugar, al mostrarse atravesados por aquel contexto histórico que les da sentido.

Si bien gran parte de la información, principalmente respecto a sus procesos de prácticas, será recuperada en los capítulos siguientes; la caracterización que se realiza aquí gira en torno a la forma en que miran, analizan y viven la realidad que los/as rodea, condiciona y construye, y a la que por supuesto, y de diferentes maneras, transforman.

Del proceso de selección mencionado, entonces, resultan: M, S y J. Ellos/as, con diferentes vidas, experiencias o vivencias, explicitan ciertas concepciones de la realidad y de

sus problemáticas, que, a la luz del análisis posterior del contexto socio histórico, cobrarán mayor sentido.

M: (Varón, 20 - 25 años) realizó la mayor parte de sus estudios secundarios en una escuela con orientación artística de la Ciudad de San Luis. Por ser nacido en Buenos Aires y tener toda su familia allí, ha vivido allá y acá alternadamente, conociendo y comparando ambos contextos, recuperando experiencias que lo llevan a realizar algunos análisis (en términos de inseguridad, desempleo, planes sociales, etc.).

Le preocupa la violencia que genera el fervor respecto a posiciones político partidarias (entre oficialismo y oposición), que imposibilitan el diálogo y dejan poco lugar para “medias tintas”, relata haber vivido fuertes discusiones por esto en el ámbito familiar, así como también entre sus amigos/as. Atribuye una gran responsabilidad en esto a la influencia de los medios de comunicación, por lo que expresa tener una mirada atenta al respecto: chequea información, compara fuentes, etc.

Aunque no ha sido parte de ninguna organización social ni política, recupera la participación, durante su adolescencia, en un grupo de teatro compartido con estudiantes universitarios/as. Más allá de lo artístico, rescata las lecturas y discusiones que le “abrieron la cabeza” para mirar la política en forma crítica.

S: (Mujer, 35 - 40 años) destaca haber crecido en una familia numerosa y con dinámicas democráticas, donde la toma de decisiones era colectiva y “de asamblea”.

A diferencia de M y J, el Profesorado en Ciencias de la Educación no es su primera carrera, ya que tiene formación y experiencia previa como maestra de primaria. Desde este lugar participó de la lucha que se dio en San Luis en 2004⁶, formando parte activa de uno de los gremios docentes que allí nacen.

Le preocupan las desigualdades sociales, por un lado, tanto como la falta de solidaridad y comprensión al respecto, principalmente por parte de sus alumnos/as. Señala que son los medios de comunicación, portavoces de los sectores dominantes, quienes instalan estas miradas individualistas y conservadoras. Al analizar el contexto (en que se la entrevista, 2014) considera que se trata de un momento en el cual ciertas problemáticas van

⁶ Si bien la movilización de ese año surgió de diferentes sectores de la sociedad sanluisense (Laicos autoconvocados, trabajadores viales, municipales, entre otros), la lucha docente se sumó, partiendo de reclamos sectoriales propios: el gobierno provincial de Alberto Rodríguez Saá, en 2003, había decretado el cierre de las escuelas especiales y había violado el Estatuto del Docente, cesando a todos los docentes suplentes e interinos; sumado a esto, y para callar los reclamos que crecían, se designan como directivos de más de 500 escuelas a los “amigos del poder”. El 2004 inicia con tomas de establecimientos educativos, marchas semanales, una carpa multisectorial frente a la casa de gobierno. S se compromete así, en el gremio que nace en ese momento: ASDE. (Cuadernos rebeldes. Voces múltiples y diversas, Vol. 1)

revirtiéndose, principalmente respecto a los `90, década en la que conoció, como docente de escuela, la pobreza en su máxima expresión. Es interesante destacar alguna de las expresiones que utiliza para caracterizar este momento de cambio: “reactivación de la lucha de clases” y “concientización de las clases populares”. En su lectura del contexto, diferencia las políticas nacionales de las provinciales, caracterizando a las primeras como “mas populistas” y a las segundas como “de corte neoliberal”.

J: (Varón, 20 - 25 años) transita la educación secundaria en un bachillerato humanista de la provincia de Mendoza, formación que, desde su mirada, estuvo basada en la recepción mecánica y acrítica de conocimientos, y, en general, en una falta de contención afectiva por parte de la mayoría de los/as docentes.

Al hablar de los problemas que encuentra en la realidad, tiene algunas dificultades para ser claro respecto a las causas más profundas de los mismos. Le preocupa la mirada parcializada que los medios de comunicación ofrecen y transmiten, incluye aquí lo que genera la publicidad (consumismo) tanto como los discursos político partidarios dominantes.

También advierte que “cae” todo aquello que sirve de apoyo y seguridad para los/as niños/as: las instituciones (Estado, escuela, familia tradicional), las normas. Relaciona esto con la influencia de las nuevas tecnologías, explicación que no resulta del todo esclarecedora.

Como experiencia en la constitución de su mirada crítica, recupera unas jornadas, ya durante la formación universitaria, denominadas “disputatio” y organizadas desde el espacio de Filosofía, en las que pudo debatir e intercambiar con estudiantes de otras provincias y de otras carreras.

M, S y J se expresan en relación a su realidad debido a que las entrevistas tienen, como una de sus intenciones, indagar en sus posicionamientos respecto a ella, los principales problemas que encuentran, y sus causas. Subyace a esto un supuesto y/o una pregunta respecto a la posibilidad de que exista algún tipo de vinculación entre la lectura personal que se realiza respecto a la realidad, y la que se promueve en el marco de una propuesta de enseñanza.

2.b. Contexto socio histórico

El recorte que aquí se detalla va desde la efervescencia de los años sesenta hasta la actualidad. Sin embargo, se detiene con mayor profundidad en el contexto comprendido entre 2010 y 2015, que es cuando M, S y J comienzan su carrera y realizan sus prácticas. Sin aspirar a realizar un análisis global, ni minucioso, se tendrán en cuenta aquellos aspectos que

ejercieron y ejercen influencia en la educación de los/as jóvenes y en sus vinculaciones con lo político.

La estrecha relación que tiene lugar entre 1960 y 1970 entre juventud y participación, tanto cultural como política, sufre, en 1976, una irreparable interrupción. La dictadura cívico militar que se inicia en 1976 reduce drásticamente las posibilidades de pensamiento, movimiento y transformación que venían identificando a la juventud. Si bien la represión se convierte en una de las principales formas de sembrar el terror y la inmovilidad en la sociedad, también tiene gran trascendencia la penetración capilar que el autoritarismo produjo a través del Sistema Educativo (Filmus y Frigerio, 1988), formando a las nuevas generaciones con grandes dosis de miedo, apatía y pasividad.

Todo esto deja como consecuencia, en 1983, una sociedad casi convencida de aquello que en un primer momento, se imponía coercitivamente. El autoritarismo había logrado constituirse como el “único orden posible”. El retorno a la democracia da lugar a un lento y difícil proceso de transición que debe hacer frente a una seria crisis económica, en una sociedad desarticulada y dispersa. El capitalismo, mientras tanto, se reposiciona para mantener su hegemonía, adquiriendo los matices de una nueva época atravesada por un pensamiento posmoderno y neoliberal. El gobierno del radical Raúl Alfonsín intenta ampliar los márgenes de participación implementando algunas medidas en lo educativo, sin embargo, persiste en los/as jóvenes la falta de confianza en los ámbitos públicos, tanto sociales como políticos, malestar que comienza rápidamente a agravarse fruto de las crecientes desigualdades socioeconómicas.

La década de 1990, con la llegada al poder de Carlos Menem y su política claramente neoliberal, fue definiendo la constitución de una nueva juventud. Roberto Iglesias (2014b) define a la mayoría de estos/as jóvenes, estudiantes universitarios/as, como “cada vez más posmodernos, o sea, alumnos con muy poco interés en aprender, en estudiar, en la militancia, en la vida misma... se volvían paulatinamente más individualistas, poco solidarios, solo les importaba pasar las materias” (p. 134). Sumado a esto, y recuperando la experiencia de S como maestra, quien recuerda niños/as en la escuela sin comer y padres sin trabajo pidiendo plata prestada a las maestras (S Entrevista), no puede olvidarse la seria crisis económica en que se sumió a amplios sectores de la población. Sin embargo, y como contraposición a lo que se imponía desde el poder y los sectores hegemónicos, en esta década nacen varios movimientos emergentes y rebeldes al orden establecido (la Universidad Trashumante, por ejemplo).

En 2001 estalla una profunda crisis con repercusiones en lo político, lo social, lo económico y lo cultural. Esta inaugura un retorno a la movilización y a la política, que culmina con la denominada “Masacre del Puente Pueyrredón”, en junio de 2002⁷. En 1999 había asumido la presidencia Fernando De La Rúa, gestión que se deteriora rápidamente, y desemboca en ese 2001 de sucesivos conflictos que, finalmente, lo obligan a renunciar a la presidencia, sucediéndose cinco presidentes en tan solo 10 días.

El gobierno que permanece, luego de diciembre de 2001, y hasta 2003, es el de Eduardo Duhalde, luego del cual llega, respaldado por su antecesor, Néstor Kirchner. Este da continuidad a algunos procesos de concentración económica pero los contrarresta con cierto discurso y medidas progresistas. Aunque Alfredo Grande (2013) denomina “retroprogresismo” a aquello que es “... apenas el *chador*⁸ con el que se cubren el rostro capitalista los que se quejan del capitalismo, pero nunca se decidirán a combatirlo.” (p. 96). La juventud, entonces, así como el campo popular, se divide entre el apoyo al modelo oficial, y la resistencia desde la “intemperie”, con la innegable continuidad de formas de disciplinamiento y represión ya conocidas en épocas anteriores (Iglesias, 2014). Largas décadas de atropellos a los derechos humanos en todas sus dimensiones, sin embargo, hacen que, como S o M, muchos/as encuentren cierta esperanza en este nuevo modelo.

En el campo educativo, Gabriel Kessler (2016) analiza este período reconociendo que la cobertura del nivel secundario aumenta, y los/as jóvenes de sectores populares ingresan masivamente a las escuelas. Medidas como la AUH⁹ y la obligatoriedad del nivel¹⁰, sumadas a un innegable aumento en el presupuesto educativo, logran mejorar la inclusión. Sin embargo, perduran las desigualdades: la calidad educativa no es la misma para todos los sectores sociales, el Sistema Educativo se fragmenta en circuitos diferenciados según clases sociales, y continúan presentes los núcleos de exclusión históricos: las comunidades originarias, y los sectores de extrema pobreza, tanto rurales como urbanos, quienes no acceden o no logran mantenerse en la escuela hasta su finalización.

Desde el 2007 al 2015 el kirchnerismo continúa ocupando el poder (con Cristina Fernández de Kirchner como presidenta), sin embargo se va debilitado por diferentes

⁷ El 26 de Junio, en una gran movilización de trabajadores desocupados (en el Partido de Avellaneda, Gran Buenos Aires), son emboscados y acribillados por la fuerza policial los militantes Darío Santillán y Maximiliano Kosteki.

⁸ Prenda femenina iraní que cubre todo el cuerpo.

⁹ Asignación Universal por Hijo (2009): Seguro social para personas desocupadas, con trabajos en negro o con salarios por debajo del mínimo, que otorga un beneficio por cada hijo menor de 18 años o discapacitado. Uno de los requisitos para percibirla es que los menores concurren a un establecimiento educativo.

¹⁰ La Ley Nacional de Educación (2006) amplía la obligatoriedad hasta la finalización del secundario.

motivos. Al mismo tiempo que las desigualdades socio económicas no logran superarse, comienza a fortalecerse, encarnado en amplios sectores de la sociedad, un discurso claramente conservador y reaccionario. Los medios de comunicación, tal como advierten M, S y J, van a jugar un papel central, tanto para el oficialismo como para la oposición. Es alrededor de 2014, en coincidencia con el momento en que se realizan las entrevistas, que muchos periodistas comienzan a hablar de “la grieta”, como cierto abismo que se abre entre estos dos sectores irreconciliables, dejando fuera la posibilidad de otros posicionamientos. M es quien más pone esto en evidencia, recuperando discusiones familiares y con amigos/as, en relación a esta polarización.

Actualmente, y desde 2015, con la presidencia de Mauricio Macri, los sectores más retrógrados y neoliberales ocupan el poder. El sistema capitalista encuentra, en este gobierno, un apoyo incondicional; mientras que las clases populares (y los sectores medios también), en medio de recortes y avasallamiento de sus derechos, no encuentran más que empobrecimiento y restricción a sus libertades en el pensar, actuar y, además, el enseñar¹¹.

Por último, interesa señalar que la provincia de San Luis, contexto inmediato de este trabajo, permanece gobernada, hace más de 30 años, por los hermanos Rodríguez Saá. La educación ha sufrido aquí, paralelamente a un deterioro material severo del Sistema Educativo Público tradicional, una serie de medidas que instalan la meritocracia, el facilismo, el utilitarismo, el clientelismo, entre otros valores, en las entrañas mismas de la educación¹² (Di Pasquale y Santía, 2014). Tanto S como M se refieren a las medidas provinciales, aunque en diferentes términos: mientras S las considera claramente neoliberales y opuestas a las que se promueven a nivel nacional; M, reconociendo esto, rescata ciertas “ventajas” que conlleva el hecho de vivir en la provincia: seguridad, menos desempleo, etc.

Es así que, en este devenir histórico, político, económico y cultural, que ha configurado diferentes formas de ser joven, de entender a lo político y a lo educativo, van constituyéndose también los/as sujetos que llegan al cuarto año del Profesorado en Ciencias de la Educación. Estudiantes, estos/as, fruto de esta realidad y al mismo tiempo actores,

¹¹ Por tomar un ejemplo paradigmático: El 1 de Agosto de 2017, durante una protesta y posterior represión por parte de la Gendarmería, en la comunidad mapuche de Cushamen, desaparece Santiago Maldonado. Este caso cobró gran difusión y fue propuesto en muchas aulas como tema a discutir. Esto originó que el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires pusiera en funcionamiento una línea telefónica para recepcionar denuncias por “intromisión política en las escuelas”. Este constituye un caso representativo tanto de las restricciones que el actuar y el enseñar libremente están sufriendo, así como también de la idea que se difunde acerca de la política en la escuela.

¹² Políticas como: Escuelas Públicas Autogestionadas, Escuelas Públicas Digitales, Escuelas Generativas, Plan “Estampillas Escolares de Ahorro para mi Futuro”, “Plan 20/30”, Beca puntana al mérito “Bandera argentina”, Plan de Inclusión Educativa, entre otras, sirven de ejemplo.

pasivos/as o activos/as en su transformación. Porque es en el devenir de esta historia que las personas y el mundo van siendo mutuamente constituidos.

2.c. Contexto curricular: Praxis IV

Situado en el 4to año del Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH - UNSL), el Nivel IV de la Praxis constituye el último para los estudiantes de la carrera. Por su carácter anual, le corresponde ir incorporando, a modo de herramientas de reflexión sobre las prácticas, los contenidos desarrollados en las materias que se cursan en paralelo, tanto del primero como del segundo cuatrimestre.

El Plan de Estudios (020/99) define al Área de la Praxis como un “eje vertebrador que lo recorre de manera longitudinal, progresiva y constante... que permite llevar adelante una formación basada en el contacto directo con la realidad en la que se insertarán los futuros egresados” (p. 6). Se trata, en el Nivel IV, de la articulación entre la formación teórica y la intervención en la realidad áulica compleja, esto es, situada institucional y socialmente.

Desde el equipo docente se entiende a la praxis como la relación dialéctica, mutuamente constitutiva, entre teoría y práctica, entre el sujeto y la realidad, entre el pensamiento y la acción. El/la estudiante practicante no sería el/la mismo/a, entonces, luego de su paso por la realidad concreta de las aulas, por la práctica docente.

La Práctica Docente, ubicada en el centro de este espacio de Praxis “... alude a una práctica desarrollada por sujetos cuyo campo identitario se construye alrededor de los procesos fundantes del quehacer educativo como son los procesos de enseñanza y de aprendizajes” (Achilli, 2000, p. 23). Pero que, siguiendo a esta autora, excede a las prácticas que se dan dentro del aula (Prácticas Pedagógicas), e incluye “... un conjunto de actividades, interacciones, relaciones que configuran el campo laboral del sujeto maestro o profesor en determinadas condiciones institucionales y sociohistóricas” (p. 23). Así, se pretende que el/la estudiante practicante asuma la complejidad de tareas incluidas en su campo de desempeño laboral, desde las múltiples dimensiones (social, histórica, económica, cultural, ideológica, etc.) que atraviesan estas prácticas.

En la búsqueda de la coherencia con estos planteos conceptuales, y considerando la particular y compleja tarea que implica la realización de las prácticas docentes, se configura un trayecto de formación que articula diversos escenarios (Universidad e instituciones de prácticas: Escuelas, Institutos de formación docente, etc.), y sujetos (estudiantes del profesorado, equipo de Praxis IV, docentes responsables de los espacios curriculares donde se

realizan las prácticas o co-formadores/as, alumnos/as de las diferentes instituciones de prácticas, directivos, etc.), y un dispositivo pedagógico con herramientas conceptuales y materiales de diversa índole.

Estas herramientas se estructuran alrededor de cuatro ejes, que convergen en la construcción de la identidad del/de la futuro/a docente: El Conceptual - instrumental - práctico, el Formativo - reflexivo, el Intersubjetivo - dialógico, y el de las Tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El dispositivo se concreta en encuentros semanales que, a modo de taller, van acompañando el recorrido de los/as estudiantes practicantes, recuperando diferentes marcos conceptuales para el análisis de la realidad educativa, incorporando nuevas herramientas y metodologías, e intentando poner en cuestión la experiencia educativa previa desde un lugar cada vez más reflexivo, crítico y comprometido respecto a su propio quehacer como educadores y educadoras.

Es una tarea central, especialmente teniendo en cuenta el tema abordado en este trabajo: la elaboración de la propuesta de enseñanza y su posterior puesta en acto, en las prácticas docentes. Por esto se las describe algo más detalladamente a continuación.

Luego de un trabajo de aproximación a la institución y al aula, los/as estudiantes practicantes deben comenzar a elaborar la planificación de sus prácticas pedagógicas. Si bien esta producción actúa como guía, como propuesta, con la flexibilidad necesaria que amerita una herramienta de estas características, la misma constituye también un esfuerzo por reflexionar, volver conscientes, explicitar y plasmar por escrito, aquellos posicionamientos iniciales respecto a: la enseñanza, el aprendizaje, la perspectiva epistemológica de la disciplina o espacio curricular en los que se ha de trabajar, el sujeto de aprendizaje destinatario de las prácticas, la sociedad, entre otros. Asimismo se solicita que expliciten las intencionalidades generales de la propuesta y la fundamentación de cada uno de los apartados: Selección, organización y secuenciación de los contenidos, decisiones metodológicas y evaluación. Una vez realizado esto, o en simultáneo, se concreta en actividades, recursos y tiempos que se constituirán en herramientas para las prácticas pedagógicas áulicas.

Es en este último desafío donde aparece uno de los puntos claves de este trabajo. Se prioriza, como uno de los criterios de evaluación, la coherencia entre lo desarrollado inicialmente, y la propuesta finalmente elaborada y llevada a cabo. En las posibles continuidades o rupturas entre una y otra parte es que surge la necesidad de profundizar, en este caso, respecto a la APC.

2.d. Contexto conceptual

*No son tantos los conceptos necesarios para la
lucha política, pero tenemos que estar convencidos
de esos conceptos...*

(Alfredo Grande, 2017)

Son infinitas las decisiones que se juegan al construir este apartado, tan ineludible como indispensable. En la necesidad de guardar cierta correspondencia con el desarrollo anterior y posterior del presente trabajo¹³, una de las decisiones tiene que ver con incluir aquellos autores y conceptos que invitan (y obligan) a pensar, a pensarnos y a construir en consecuencia, y no que operan como marco dogmático, incuestionable, que restringe, encuadra y limita; y que, por otro lado, se mide en función de su extensión y exhaustividad¹⁴. Quizás no se incluyan aquí todas las miradas al respecto, todos los desarrollos teóricos existentes, sino que se sintetiza el aporte de esos pocos referentes que, desde la coherencia y la claridad, se constituyen en herramientas para entender las prácticas y actuarlas cada vez con mayor consciencia.

Este contexto conceptual, además, señala un posicionamiento político, porque desde la no neutralidad que siempre caracteriza a los conocimientos, se define al mundo y a quienes lo habitan desde una mirada crítica, compleja y dialéctica.

Dice **Karl Marx**, en su Tesis 11 sobre Feuerbach (1845): “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo”. Si bien no es intención de quien escribe desarrollar el pensamiento marxista, es necesario destacarlo como un punto de inflexión, teórico y político, tanto en su mirada respecto a la historia, como a los sujetos. En contra del materialismo, por un lado, y del idealismo, por el otro, va a afirmar que son los hombres (y las mujeres) quienes pueden hacer que cambien las circunstancias, al mismo tiempo que estas mismas, los/as transforman; no es ni la historia, como fuerza incontrolable, ni las ideas, independientes de todo contexto, sino que es su mutua constitución. Esta idea de praxis atravesará la mayoría de los pensamientos desarrollados en las siguientes páginas.

¹³ El cual no es un planteo teórico, sino que implica el análisis de ciertas prácticas que pueden, en esta dialéctica del pensar y del actuar, ser transformadas.

¹⁴ Esto se corresponde con el posicionamiento metodológico cualitativo adoptado y con la posibilidad de elaborar un diseño de investigación flexible: Hablar de “contexto conceptual” en lugar de “marco teórico” implica, según Vasilachis de Giardino (2006) que los conceptos “... solo sirven de guía, de luz, de sensibilización, pero no constriñen por anticipado la realidad determinando que una interacción o proceso adopte las características presupuestas...” (p. 68)

Porque un concepto siempre es interpelado desde otro concepto, es que el marxismo, más precisamente su lectura ortodoxa, se constituye en punto de partida y blanco de cuestionamiento para pensadores que son centrales en el presente marco conceptual. **Antonio Gramsci** piensa a partir de Marx (y de su propia realidad, la Italia y Europa del siglo XIX) profundizando en aspectos que van a servir de base para las mayoría de las teorías pedagógicas críticas que se van a desarrollar en América. Interesa destacar dos de sus ideas centrales: el peso de la subjetividad en toda transformación (fruto de la dialéctica entre consciencia y experiencia), y el reconocimiento del papel de las instituciones culturales (las escuelas entre otras), tanto para la dominación como para la revolución.

Sobre los pensamientos de Gramsci, en Latinoamérica y casi 50 años después, quien va a continuar reflexionando y construyendo será **Paulo Freire**, cuyos aportes van a ser fundantes para la educación toda, y especialmente, para la educación popular. Intentando definirlo puede decirse que algo extraño sucede al estudiarlo. Muchas veces, en la lectura superficial y mecánica, puede parecer que gira siempre sobre lo mismo, de hecho sus conceptos centrales no son demasiados y, es quizás por eso mismo que han sido objeto de innumerables modas pedagógicas, entendiéndolos de esa misma manera: como eslogan, como receta a aplicar, como frase cuya sola mención puede determinar la radicalidad de toda una propuesta. Sin embargo, es la lectura detenida, profunda y circular de Freire la que permite pensarnos, en nuestras prácticas y en nuestras realidades, de manera sumamente crítica y compleja, revelando incoherencias y aciertos, pero sobre todo impregnando nuestro hacer cotidiano de indignación y esperanza. Anticipando lo que posteriormente se desarrollará acerca de su pensamiento puede decirse que recupera, reafirma y profundiza la concepción de la educación como eminentemente política. Ante esto, propone a la educación como un proyecto político emancipador cuyo eje es la dialéctica: la percepción de la realidad implica querer transformarla, la conciencia se construye y reconstruye en un mundo concreto que, al mismo tiempo es transformada en esta construcción, no hay acción sin reflexión, y no se reflexiona sin el cuerpo y la mente puestos en un hacer.

Realizada esta síntesis, con aquellas referencias teóricas que inspiran y definen una línea de pensamiento, se continúa con un desarrollo más específico de aquellos conceptos que constituyen el tema central del presente trabajo.

2.d.1. ¿Por qué Alfabetización?

Existe una definición de alfabetización que podría considerarse aséptica, es aquella que la concibe como acción destinada a enseñar a las personas a leer y, en algunos casos, también a escribir, a decodificar letras, palabras, oraciones y textos. Sucede que, luego de haber incorporado autores como Marx, Gramsci y Freire al presente marco teórico, sabemos que ninguna acción educativa puede ser neutral, y que definir las de un modo u otro implica intereses de poder.

Indagando un poco más en la forma en que el “sentido común”¹⁵ suele definir a la alfabetización resulta útil revisar los discursos de aquellos organismos internacionales que señalan formas de pensar y actuar al respecto. Diferentes documentos y planes (UNESCO, OEI, ONU) reconocen, junto con la mayor parte de los Estados actuales, que la alfabetización es indispensable para cumplir con ciertas exigencias de la vida en comunidad: ser eficaz en el trabajo, votar, comportarse responsablemente, realizar transacciones; en consecuencia consideran urgente que los gobiernos combatan al analfabetismo y garanticen el acceso a la lengua escrita. En síntesis, se afirma que adquiriendo habilidades mínimas de lectoescritura, las personas pueden ser incluidas a la vida económica, política y cultural de una sociedad.

Resulta necesario, en este sentido, revisar la idea que se generaliza respecto al analfabetismo, como flagelo a erradicar, como “enfermedad” contagiosa y como indicador de que una sociedad no está “civilizada”; mientras que el/la analfabeto/a es considerado/a una persona incapaz, falta de inteligencia u holgazana (Freire, 1990). Freire (1990) califica a esta mirada como ingenua, al mismo tiempo que astuta. Ingenua porque considera que “llenar” al analfabeto de esas palabras que no tiene, mecánicamente, es la solución, que lo/a salvará de todo mal. Pero al mismo tiempo, dice el pedagogo brasileño “... Saben muy bien lo que están haciendo y adonde quieren llegar cuando en las campañas de alfabetización ‘alimentan’ a los analfabetos con slogans alienantes aludiendo a la pretendida neutralidad de la educación” (p. 33), esto es, se presentan como neutrales aquellas prácticas que alienan y que, de un modo u otro, conservan el orden establecido para beneficio de ciertos sectores de poder.

Ya en el siglo XIX Gramsci advierte que alfabetizar no es solamente enseñar a leer y escribir, porque esta acción puede estar al servicio de perpetuar las relaciones de opresión y dominación, o de la habilitación individual y social, es decir, de la transformación. Freire (1989) va a agregar que aprender a leer no es memorizar mecánicamente, ni aprender

¹⁵ En sentido gramsciano, como aquella concepción del mundo que se absorbe en forma acrítica y que responde, en gran medida, al orden hegemónico.

palabras, silabas y letras, sino que debe ser un acto político, creativo y de conocimiento. Ampliando, además la definición de analfabeto más allá de quien no sabe leer y escribir, sino también quien sufre de una ignorancia política e ideológica.

Antes de profundizar en la alfabetización como práctica política, una última cuestión, en respuesta al primer interrogante: ¿Por qué alfabetización? Como palabra, como idea, como práctica, alfabetizar remite al lenguaje, y este, al poder. Según Gramsci la disputa en torno a la hegemonía aflora siempre a partir de la lengua, esta puede silenciar la voz de los oprimidos, pero también puede concebirse como terreno en el cual los deseos, las aspiraciones, los sueños y las esperanzas cobran significado, enlazando crítica y posibilidad. Entonces, se trata de que este lenguaje, que es conciencia, intercambio, cultura; y que es campo de disputa en el cual lo hegemónico intenta silenciar, callar, y tergiversar; pueda ser recuperado desde las realidades concretas e históricas de los/as sujetos. Alfabetizar, en este sentido, tiene que ver con reapropiarse del decir, del narrar, con las propias palabras y las propias historias.

2.d.2. ¿Por qué Alfabetización Política?

Desarrollo desde diferentes autores.

Puede decirse, entonces, que es **Gramsci** quien politiza la noción de alfabetización, al advertir que no es neutral, ya que aporta en la construcción de hegemonía o de contrahegemonía. Así, la idea de revolución, no podrá desencadenarse sin considerar la necesidad de alfabetizar a las personas en contra de la dominación y a favor de la construcción de una sociedad más democrática.

Freire, por su parte, casi no distingue la alfabetización de la AP, ya que concibe que la lectura de la palabra no se diferencia de la lectura de la realidad, sino que se vinculan en una progresiva relación dialéctica en la que decodificar la primera implica conocer la segunda: “La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica de un texto implica percibir la relación que existe entre el texto y el contexto” (Freire y Macedo, 1989, p. 51), y agrega: “... la lectura de la palabra no está únicamente precedida por la lectura de la realidad, sino también por una cierta forma de escribirla o de reescribirla, es decir, de transformarla por medio de un trabajo consciente y práctico...” (p. 56), sin que esta, aclara, sea una relación

directa¹⁶. En todo caso, AP es cimiento, es proyecto, es medio y es fuerza para la transformación, la participación, la acción política y, en definitiva, la libertad.

AP implica, entonces, *leer* la realidad. Lectura que significa ver y entender “... la naturaleza política de los límites y las posibilidades que conforman la sociedad en su conjunto” (Giroux, 1989, p. 32), esto es, las cuestiones de poder que operan para que una sociedad sea de una forma y no de otra, así como sus causas y consecuencias en el devenir histórico. Esta lectura requiere de una percepción crítica de esa realidad, no como algo que “es”, sino como algo que “está siendo”. Se trata de desmitologizarla, superar su percepción ingenua, comprender que su origen y funcionamiento responde a intereses de hombres y mujeres, y no a la magia o a la naturaleza misma.

AP es, además, *leerse* como sujeto de la praxis. Comprender las propias experiencias en relación con el mundo que habitamos, no en abstracto, no en el vacío, ya que la constitución de la conciencia no puede separarse del mundo en el cual se camina. Así lo explica el pedagogo brasileño, desde su propia experiencia como preso político:

La posibilidad que tenía de trascender los estrechos límites de una celda de un metro setenta de largo por sesenta centímetros de ancho, en la que me encontraba después del golpe militar brasileño del 1° de abril de 1964, no era suficiente, sin embargo, para modificar mi situación de encarcelado. Seguía dentro de la celda, sin libertad, por más que pudiera imaginar el mundo de afuera... (Freire, 1984, p. 28).

Así, la conciencia no es absolutamente poderosa, ni puramente determinada por el mundo, la praxis implica acción y reflexión, conciencia y realidad como mutuamente determinantes.

Este posicionamiento respecto al leer, también habilita la capacidad de *escribir o decir*, entendiendo la propia voz como parte de un proyecto de posibilidad y de habilitación más amplio. Ponerle palabras a la propia experiencia, poder utilizar el lenguaje para reconstruirse en un entramado social y político es estar alfabetizado/a políticamente (Freire y Macedo, 1989), “anunciando”, al mismo tiempo, una nueva realidad.

¹⁶ En “La importancia del acto de leer y el proceso de liberación” (1984), Paulo Freire se refiere a la relación entre alfabetización y transformación, revisando la forma en que en “La educación como práctica de la libertad” (1969) consideraba al momento de desvelamiento de la realidad como motivación psicológica directa para transformarla. Su error, explica, radicaba en ignorar la dialécticidad entre estos polos. Develar la realidad no significa transformarla (p. 86).

Como contrapartida, es útil definir qué sucede cuando las personas no están políticamente alfabetizadas. Un analfabeto político puede considerarse como tal aún dominando las habilidades funcionales de la lectoescritura, este analfabetismo, incluso, atraviesa las barreras de clase. Freire y Macedo (1989), tomando a Aronowitz, lo caracterizan como alguien que no puede efectuar una lectura crítica e históricamente relacional de la realidad y de su vida, ni decodificar los mensajes de los medios, ni contradecir las interpretaciones oficiales de la realidad, ni realizar evaluaciones críticas de los acontecimientos, ni intervenir en los mismos (p. 36). El analfabeto político niega la historia, se niega como sujeto de la praxis, y, sobre todo, pierde la esperanza, como posibilidad de cambio¹⁷.

Hasta aquí, los componentes centrales de quien puede considerarse políticamente alfabetizado o analfabeto/a político/a. Sin embargo, la AP puede entenderse como condición, tanto como acción. Es decir, quien se compromete en prácticas pedagógicas críticas, lo hace desde la convicción de estar actuando con otros/as, en la tarea de alfabetizar políticamente. Las prácticas de enseñanza, en este sentido, obligan a situarse desde el marco de una educación crítica (entendiendo así al contexto, a la institución, a los contenidos, a los sujetos). El/la educador/a no manipula, aunque tampoco deja todo librado al azar (su presencia es necesaria); su actuar es coherente con su decir, por esto está obligado/a a escuchar. El/la educador/a crítico/a tiene que “morir” y renacer como educador/a - educando/a.

Es **Giroux** (1992) quien va a centrarse en lo que sucede en la escuela, señalándola como una agencia estatal que produce analfabetismo político, apoyada también por la industria cultural y los medios de comunicación: fabrican una cultura de silencio, individualismo, competitividad, pesimismo, avaricia. Ante lo cual es la alfabetización radical¹⁸ o crítica (tal como denomina a la AP) la posibilitadora de revertir estos mecanismos de dominación promoviendo lo público, lo democrático, lo comunitario

¹⁷ Bertolt Brecht define al analfabeto político como el peor de los analfabetos: “No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio de las alubias, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales”

¹⁸ Si bien esta palabra es frecuentemente utilizada por Giroux, es Freire quien, ya en los años ‘60 define lo radical como aquella postura enraizada en una opción crítica, que profundiza las contradicciones. “El hombre radical en su opción no niega el derecho de otro de optar. No pretende imponer su opción, dialoga sobre ella... tiene el deber, por una cuestión de amor, de reaccionar con violencia a los que pretenden imponerle silencio” (Freire, 1969, p. 41).

Así, una teoría de la alfabetización crítica en la escuela, implica *develar* las tramas subyacentes del poder, tanto como establecer los cimientos necesarios para *construir* nuevas tramas:

- *Politizar la cultura*, considerando que los conocimientos, valores y prácticas escolares encarnan intereses y relaciones de poder que traspasan los límites del aula (Giroux, 1990).

- *Construir cultura*, porque el conocimiento no es generado únicamente por expertos, los/as estudiantes pueden construir cultura, esto implica tomar su capital cultural como fuente del discurso y contenido, problematizándolo (Freire y Macedo, 1989).

Por último, y adentrando la conceptualización en un plano más subjetivo, se toma el trabajo reciente de los colombianos **Alexander Ruiz Silva** y **Manuel Prada Londoño** (2012), quienes se han dedicado a pensar desde un concepto muy cercano al de AP: la Subjetividad Política¹⁹ (SP), y lo hacen prestando especial atención a los procesos que deberían darse, en las aulas y a nivel cognitivo, para su desarrollo.

Formar la SP, según estos autores, es dar herramientas para el ejercicio del poder, para convalidar procesos históricos vigentes o para enfrentarlos, es construir puentes entre la vida propia y el contexto social, incluso entre lo individual y lo colectivo, ya que implica cierta capacidad de conmovearse ante el dolor de los/as otros/as, buscando las formas de actuar para transformarlo.

Partiendo de la hipótesis de que la SP debe formarse, potenciarse, promoverse pero, especialmente, ejercerse; proponen cinco “fragmentos” para poder pensarla en las aulas:

- 1) **Identidad:** Reconocerme y reconocer al otro. Saber qué quiero, de dónde vengo, adónde voy.
- 2) **Narración:** Poder contar y poder contarme. Si bien el poder hegemónico se propone manipular las identidades mediante diferentes narraciones, “...siempre es posible... narrar de otro modo” (p. 50).
- 3) **Memoria:** La memoria es incorporada a la constitución de la identidad a través de la función narrativa, narramos nuestra vida porque recordamos, lo que narro es la vivencia sedimentada en la memoria. También existen memorias que nos quieren imponer y memorias que nos quieren borrar. Se trata de reconocer la memoria propia.

¹⁹ La definen como una “... construcción psicológica y social que posee un significado diferencial según la época y el tipo de sociedad en la que se vive, la intención política que posiciona al sujeto, sus conflictos y los niveles de aceptación o resistencia que generan sus proyectos sociales en cada contexto.” (Ruiz Silva y Prada Londoño, 2012, p. 114).

- 4) Posicionamiento: Capacidad de asumir un lugar. Implica relación, nos posiciona ante otros, con otros, en contra de otros.
- 5) Proyección: Es “la promesa”, el compromiso. La SP le da sentido a lo por construir, por desatar, por reconfigurar. Es plantear sueños realizables.

El posicionamiento de estos autores respecto a la SP es claro: si el capitalismo constituye lo hegemónico, que impone formas de vida (identidades), impone olvidos, narra en nuestro lugar, instala relatos, atenta contra la politicidad de nuestras subjetividades, naturaliza la exclusión, la vulnerabilidad e instala el individualismo; entonces la construcción de SP, desde cada uno de los fragmentos descriptos, es un acto revolucionarios que va en su contra.

Diferentes conceptos acerca de “lo político”.

Para dar respuesta al interrogante que da inicio al presente apartado, se desarrolla la noción de “lo político” desde diferentes autores. Esta idea será fundamental para analizar las propuestas y prácticas de enseñanza de los/as estudiantes practicantes, y construir categorías que permitan analizarlas.

Paulo Freire (1989) afirma que es político todo aquello que se ata al **poder**. La educación está constituida por el poder, desde el poder. No está al servicio de “la humanidad” en general, en abstracto, siempre se educa a favor (y en contra) de algo y de alguien. Como no cabe la posibilidad de no optar, quien educa no puede hacerlo sin responder a ciertas preguntas: ¿Cómo concibo a los alumnos? ¿Como sujetos o como objetos? ¿Cómo concibo al conocimiento? ¿A favor de quién practico? ¿Contra quién? ¿Por qué practico? (esto es el propio sueño, el tipo de sociedad de cuya invención me gustaría participar), etc.

Chantal Mouffe (2007), pensando en contra del liberalismo, que pretende instalar el consenso, dice que lo político es un espacio de poder, **conflicto** y antagonismo. No puede pensarse de modo político desde la búsqueda de la armonía, ya que las cuestiones políticas “... siempre implican decisiones que requieren que optemos entre alternativas en conflicto...” (Mouffe, 2007, p. 17), no hay posibilidad de consenso porque siempre va a haber una opción que quede excluida.

Las identidades políticas, también, son de naturaleza relacional. Toda antítesis adquiere un carácter político si es lo suficientemente fuerte como para agrupar a los seres humanos en términos de amigo - enemigo, cuando otros/as cuestionan nuestra identidad, aparece una relación antagónica y política. La creación de una identidad implica siempre

establecer una diferencia con otro/a. Por esto la autora afirma que lo político es, intrínsecamente, **colectivo**.

Ana María Fernández (2008) piensa y escribe acerca de la política y la subjetividad, afirmando que no son territorios diferentes o antagónicos, sino mutuamente constituidos. Señala que subjetivo no es solamente lo mental o lo discursivo, y la política no solo ideas o prácticas. Las acciones políticas se anclan en subjetividades, y la subjetividad tiene una dimensión política. Durante mucho tiempo, el pensamiento político mantuvo como un impensado a la dimensión subjetiva del accionar político, suponiendo como determinantes casi excluyentes las estructuras económicas y los posicionamientos de clase. Si bien existen modos históricos de subjetivación (que son formas de dominio), también existe producción de subjetividad, esto es, líneas de fuga, que constituyen **posibilidades de inventar**, de imaginar radicalidad, de producir transformaciones que alteren lo instituido

Martín Retamozo Benítez (2010), comparte con Mouffe gran parte de los conceptos y autores desarrollados. Sin embargo agrega algunas claves para pensar en la emergencia de lo político: cuando el procedimiento de reproducción/conservación del orden social es puesto en cuestión por prácticas ejercidas bajo el supuesto de que todos somos iguales, se produce un acto político. Cuando se produce una “**expansión de la dislocación**” del orden social, la subjetividad pone en cuestión la naturalidad de ese orden, desnaturaliza lo hegemónico, visualizando lo histórico y lo político de esos modos de dominación (y esto requiere la construcción de una subjetividad colectiva), en ese punto, se producen sujetos políticos.

Miriam Kriger (2010) define a la capacidad política como la “... posibilidad de disentir, a través del diálogo, con los significados constitutivos de la realidad social y así resignificarlos, esto es, construir en y con el **desacuerdo** y no mediante su neutralización” (Kriger, 2010, p. 28). Toma de Rancière la idea de la política como desacuerdo y disenso²⁰.

Myriam Southwell (2012), pensando específicamente en las formas que adopta lo político en la escuela, habla de la **trama política**:

Las instituciones escolares, al igual que otros espacios, producen una trama política, es decir, un conjunto de relaciones establecidas en las cuales las personas interactúan, ponen en juego sus mitos, posibilidades de crear, limitaciones, valores, capacidades discursivas y persuasivas, sus inclinaciones autoritarias y/o manipuladoras... La disímil importancia otorgada en cada escuela a la reciprocidad, al tratamiento de los

²⁰ Rancière, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*.

conflictos, así como la disposición de lugares físicos para el encuentro y la sociabilidad, etc. configuran perfiles institucionales diferentes para la experiencia de los jóvenes de lo político (p. 52).

Síntesis personal.

AP implica, para quienes educamos, una doble dimensión: la de asumirse²¹/construirse como alfabetizado/a político/a, y la de intentar provocar en otros/as procesos de alfabetización política. Reaparecen, así, algunos interrogantes: ¿Es suficiente estar alfabetizados/as políticamente?, ¿Deberíamos preocuparnos por generar estos procesos en nuestros/as estudiantes?, Quien está alfabetizado/a políticamente, al enseñar, ¿Desarrolla naturalmente procesos de alfabetización política?

AP es *leer la realidad*. Entendiendo que todo lo que pasa (y lo que no pasa) obedece a cuestiones de poder, ya que esta no funciona según leyes naturales o en forma mágica, sino históricamente. La realidad no se mira como algo que “es”, sino como algo que “está siendo”, devenir este que deja un margen para la transformación. Esto no quiere decir que la AP implique, como consecuencia directa, acciones de transformación, sin embargo permite reconocer que estas son posibles.

AP es *leerse* como sujeto de la praxis. Entender que la realidad que habito va construyendo mi conciencia, y esta, asimismo, puede transformarla. Reconociendo que la realidad impone límites a mi libertad (que no siempre podrán ser traspasados), y que estos se originan desde lugares de poder.

AP es *decir*. Poder encontrar las palabras para decir mi experiencia y mi mundo, nombrarla, explicarla. Así como también expresarme desde una posición pudiendo anunciar una nueva realidad.

AP es, además, ir contra el analfabetismo político desde los espacios en los que trabajamos: en este caso, la escuela. Comprendiendo la cultura escolar como política. Y construyendo otra cultura: Desde lo democrático, y desde tareas de subjetivación política que construyan identidad, narración, memoria, posicionamiento y proyección.

En lo más profundo, AP se trata de un tipo de alfabetización que es política, entendiendo a lo político como aquello que se define desde el poder, desde la certeza de la

²¹ Asunción que no es repentina, ni absoluta, sino que ocurre en un proceso, gradual, nunca acabado porque va atándose al contexto. Así, por ejemplo, es como Gramsci tuvo que volver a leer a Marx, reescribirlo en función de su realidad, así lo hacemos hoy con ellos.

imposibilidad de no asumir una posición; desde el conflicto, el antagonismo, el desacuerdo, el disenso; desde lo relacional, lo colectivo; a través de la posibilidad de lo inventado, lo subjetivo; y en la convicción de la igualdad reponiéndose siempre ante los atropellos, ante la “dislocación”.

2.d.3. ¿Por qué Alfabetización Política Crítica?

Es frecuente la discusión en torno al agregado de la palabra “crítica” luego de AP, en contra de esta aclaración suele decirse que es una redundancia, que se entiende que AP es una práctica de educación crítica, que quien comprende su mundo, sus causas y consecuencias, no puede entenderlo de modo no crítico. Afirmación esta que resulta, en parte, acertada; quedando otros aspectos por fuera de esta certeza: ¿Se comprende el mundo desde una sola perspectiva o existen varias? En todo caso, y refiriéndonos a aquellas personas que educan, forman, enseñan ¿Qué visión del mundo intentan construir en los/as educandos/as?

Antes de dar respuesta a los interrogantes planteados se describe, mínimamente, la noción de crítica. Nietzsche, citado por Giroux (1990), dice: “una gran verdad desea ser criticada, no idolatrada” (p. 108), obligando a la revisión del significado de la crítica. El positivismo concibe que enseñar en forma crítica es pedirle a los/as estudiantes que examinen el desarrollo lógico de un tema y determinen su coherencia. Sin embargo, la postura que se viene desarrollando en el presente contexto conceptual, avanza en complejidad respecto a esta concepción.

Enseñar en forma crítica debería ser aspirar a que los/as estudiantes piensen críticamente, esto es, moverse más allá de interpretaciones literales y de modos fragmentados de razonamiento; pero es también, yendo más allá de las fronteras del aula, poder ver los hechos, los conceptos, los problemas e ideas dentro de una red de conexiones que les dan significado.

Giroux recurre a Marx para explicar que la función de la ideología crítica es, más allá de la enseñanza, descubrir las mistificaciones específicas de clase y señalar las luchas concretas para derrotar la dominación, “... esta forma de ideología crítica indica la necesidad de penetrar más allá del discurso y de la conciencia de los actores humanos, hasta las condiciones y bases de sus experiencias cotidianas” (Giroux, 1992, p. 185), siendo la emancipación el sentido final de esta mirada, es decir, quien se autoproclame “crítico/a”, no podría estar al servicio de la conservación de las estructuras de dominación.

En consecuencia, una pedagogía del pensamiento crítico implica, entre muchos otros rasgos que ya fueron desarrollados previamente: problematizar lo evidente, lo natural, lo cotidiano; percibir la esencia, más que la apariencia, ubicando los conocimientos y hechos dentro del sistema de relaciones que los significan; cuestionar la teoría en relación a los hechos, los valores e intereses que la configuran, y no tomarla como verdad absoluta; reconocer que es incompatible con vínculos jerárquicos, de docilidad, pasividad y silencio.

Puede afirmarse con seguridad que quien no está alfabetizado políticamente es un/a analfabeto/a político; ahora bien, dentro del universo de los procesos de alfabetización política ¿Puede afirmarse con la misma seguridad que estos siempre pretenden producir una mirada crítica? ¿Cabe la posibilidad de que, quien está alfabetizado políticamente, promueva prácticas educativas no críticas?

La respuesta es afirmativa, y esto puede corroborarse mirando a nuestro alrededor en la búsqueda de aquellas personas que sostienen discursos y prácticas con la clara intención de construir analfabetismo político²², pero que, al mismo tiempo, no parecen serlo, ellos/as mismos.

Desde los sectores de poder pueden encontrarse sujetos, agentes, funcionarios/as que están alfabetizados/as políticamente, han sido formados/as para comprender el desarrollo complejo de la historia, los sectores de poder en conflicto, etc. no se los/as puede considerar analfabetos/as políticos. Sin embargo, tampoco pueden denominarse como críticos/as, porque sus intenciones no tienen que ver con transformar. Por esto se sostiene la posibilidad de que existan *alfabetizados políticamente para dominar*, quienes prefieren la multiplicación de la ignorancia y la pasividad política, al mismo tiempo que precisan clases dominantes instruidas para el dominio, para conservar la hegemonía.

Paulo Freire (1989) los/as llama “astutos/a”, y los/as caracteriza en el mismo sentido: Están marcados/as por la ideología elitista dominante y lo asumen, son conscientemente reaccionarios/as; saben que la educación no es neutral, pero no lo proclaman.

²² Meses atrás, un asesor rentado del Poder Ejecutivo nacional, Alejandro Rozitchner, manifestó: “Hay un valor que me parece negativo y es el pensamiento crítico. Los docentes gustan decir que quieren que sus alumnos desarrollen pensamiento crítico, como si lo más importante fuera estar atentos a las trampas de la sociedad... entusiasmarse, las ganas de vivir, son más importantes que el pensamiento crítico y la objetividad. Y hay que entrenarse en este poder dormido que aplastamos con el hábito de la queja, el descontento, y la insatisfacción.” (“Las carencias intelectuales de Rozitchner”, 21/12/2016, Antonio Torrebruno. Disponible en: www.po.org.ar)
Un mes después, Marcos Peña, Jefe de Gabinete de Ministros de la Nación, continuaba: “... hace rato en la Argentina se piensa que ser crítico es ser inteligente. Nosotros creemos que ser entusiasta y optimista es ser inteligente, y que el pensamiento crítico, a veces llevado al extremo, en la Argentina, ha hecho mucho daño” (“El pensamiento crítico”, 23/1/2017, Sergio Friedemann. Disponible en: www.pagina12.com.ar)

En este sentido es que puede ser válido aclarar que, en este trabajo, se buscan indicios de procesos de APC, docentes formados/as para estimular la crítica, y no para dominar o acallar. Es sabido que este es un límite muy difuso pero a la vez muy claro, ya que no hay posibilidad de optar por ambos caminos, es por esto que los mínimos gestos, acciones, palabras que se encuentran en las prácticas de enseñanza, si bien son pequeños, también son esperanza, porque buscan transformar.

Y si, de todas maneras, la anterior justificación no resultara suficiente para aclarar la discusión, dejemos la palabra crítica, ya que resulta molesta y perturbadora para los sectores de poder. No sin antes repudiar, por supuesto, su uso desmedido y superficial en cuanta propuesta pedagógica nos encontramos.

2.d.4. ¿Por qué Alfabetización Política Crítica en la escuela?

Fundamentalmente porque se considera que la escuela *puede*, aun conociendo sus dinámicas burocráticas y reproductoras, caminando sus aulas y sus pasillos de silencio y rigidez, asumiendo las múltiples dificultades y restricciones que estructuralmente impone; más allá de esto, la institución escolar continúa siendo un territorio de posibilidades que no corresponde abandonar.

Va a ser Paulo Freire quien va a proponer, principalmente desde la educación popular (no formal), un marco para poder transformar, tanto las estructuras sociales como las educativas; mientras que Henry Giroux va a recuperar especialmente a la escuela y a los/as docentes, desde su posibilidad de transformar aquello que las teorías de la reproducción denuncian.

Freire (1989), reconociendo que la educación no es neutra, advierte que tampoco está puramente dominada por un sector de poder "... la educación reproduce la ideología dominante, pero esto no es lo único que hace" (p. 58). Es necesario rechazar dos ideas respecto a las prácticas educativas: la visión ingenua de la educación como "palanca para la transformación"; y el desprecio sentido a la educación, como si esta solo fuera a realizarse después del cambio radical de la sociedad. Lo que remite a la mirada dialéctica freiriana: la educación es construida y determinada por las estructuras sociales y económicas, pero al mismo tiempo tiene el poder de develar estas estructuras, y construir algo diferente.

Giroux, por su parte, va a sostener la necesidad de recuperar la escuela como esfera pública democrática, y a los profesores como intelectuales transformadores (1990, p. 34), partiendo de la base de que esto es posible, ya que se trata de instituciones que proporcionan

las condiciones ideológicas y materiales necesarias para hacerlo (reconociendo que la democracia no es solo una lucha pedagógica, sino también política y social): "... la escuela no es ni un lugar de apoyo a la dominación que todo lo abarca, ni la localización de la revolución, por lo tanto, contiene los espacios ideológicos y materiales para el desarrollo de pedagogías radicales..." (Giroux, 1992, p. 153)

En síntesis, la escuela se considera un espacio de posibilidad, y es partiendo de este supuesto que se analizan las prácticas de enseñanza que en ella se dan. No sin desconocer, al mismo tiempo, que es un espacio condicionado por límites y obstáculos, retomando a Freire: "Nuestra preocupación por los límites de la práctica educativa como acto político significa reconocer, desde luego, que ella tiene una cierta eficacia. Si no hubiese nada que hacer con la práctica educativa, no habría por qué hablar de sus límites..." (1993, p. 100)

2.d.5. ¿Por qué Alfabetización Política Crítica en Formación Ética y Ciudadana?

La Ley Federal de Educación (N° 24.195, 1994) incorpora el espacio de Formación Ética y Ciudadana a la estructura curricular. Si bien este no es enteramente novedoso, ya que estuvo presente, con otros nombres y propósitos, a lo largo de casi toda la historia de la educación argentina; representa un intento por modificar el sentido de la formación del/de la ciudadano/a. Los CBC (1995) le atribuyen a la FEyC la tarea de formar "personas íntegras y buenos ciudadanos... conforme a su dignidad de persona y a las necesidades del mundo de hoy" (p. 1), el agregado de la "Ética", además, aporta una mirada filosófica y valorativa a esta formación.

Según Alexander Ruiz Silva (2009) la Educación Cívica (también denominada "Instrucción Cívica") tiene un sentido jurídico e implica el aprendizaje de la estructura y funcionamiento de las instituciones y procedimientos de la vida política; mientras que la educación ciudadana, con un sentido más político, pretende propiciar "... la reflexión intencional sobre las finalidades y límites de la esfera política, implica el desarrollo de la capacidad deliberativa y la preparación para la participación responsable en procesos sociales y políticos." (p. 4). La idea de FEyC, así, podría entenderse más cercana a la educación ciudadana.

Profundizando en los sentidos y posicionamientos subyacentes, Henry Giroux (1992) señala tres modelos de racionalidad que pueden definir a la educación ciudadana:

- Racionalidad técnica: Cuya tarea es transmitir conocimientos objetivos, valores, creencias, que no se cuestionan, para formar conductas adaptables, condicionadas, pasivas.

- Racionalidad hermenéutica: Como considera que la vida en democracia implica tomar decisiones, prioriza la comprensión de los procesos de construcción del conocimiento, la participación y los valores o actitudes. Sin embargo, no ahonda en las estructuras, no incluye conceptos tales como ideología, poder, lucha, opresión, de modo que también termina siendo ingenua.

- Racionalidad emancipatoria: Parte de una postura crítica hacia el orden social existente, por lo que apoya tanto a las teorías de la reproducción, como a las de la transformación. La educación ciudadana, en este sentido, comparte varios de los rasgos ya señalados para la AP y la educación crítica: enfatiza la participación activa; muestra al conocimiento como definido desde lo social y contextual; enseña a pensar críticamente; permite a los alumnos apropiarse de sus historias, hablar con sus propias voces; muestra cómo las fuerzas estructurales e ideológicas influyen y restringen la vida; enseña a actuar colectivamente.

Revisando los propósitos explicitados oficialmente para el espacio, así como las prácticas de enseñanza más frecuentes, puede decirse que en FEyC priman las racionalidades técnica y hermenéutica. Se transmiten mecánicamente derechos, valores, normas; así como también se intentan nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje que tienden a la construcción, la participación y la grupalidad. En menor medida aparecen intentos de proponer una educación ciudadana para la emancipación, para la reflexión y acción política. El riesgo que se corre, tal como plantean Ruiz Silva y Prada Londoño (2010), es que la proliferación de mecanismos de individualización y control, así como de transmisión mecánica, des - subjetiven políticamente a los/as jóvenes, dificultando aún más los procesos contrarios.

Precisamente, tal como se explicita en los objetivos y fundamentos del presente trabajo, encontrar indicios de APC en las propuestas de los/as estudiantes practicantes, es complemento para el desarrollo de una racionalidad emancipatoria en FEyC.

Es otra vez Giroux (1992) quien aporta las palabras con la esperanza necesaria:

Los interminables estudios acerca del triste estado de la educación ciudadana y la conciencia política de los estudiantes son exhibidas ante nosotros como si no hubiera nada que pudiera hacerse. Estos deberían tratarse como puntos de partida y no como comentarios terminales acerca del estado de salud de la nación (p. 257).

2.d.6. ¿Por qué APC en la Formación Docente?

Elena Achilli (2000) define a la formación docente como aquel “proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes” (p. 23). Profundizando en este sentido, puede tomarse la distinción que Roberto Iglesias (2014) hace entre capacitación y formación, entendiendo a la última como aquella tarea que permite “... que el alumno pueda ver la realidad como es, las causas de esa realidad y ver para esa transformación” (p. 74).

Así como todo el universo educativo, en general, la formación docente también ha sido entendida desde paradigmas críticos o no críticos. Sin embargo, en la práctica, el modelo tecnocrático, que reduce la tarea docente a una actividad instrumental, ha sido hegemónico desde principios de los sesenta hasta fines de los setenta, y permanece actualmente, en muchos discursos y prácticas. La formación de profesores/as fue así, durante largos años, la formación de ejecutores/as de estrategias prediseñadas, con escasas o nulas posibilidades de decidir acerca de los fines políticos y sociales de su tarea, así como tampoco en relación a lo metodológico (Braslavsky y Birgin, 1992).

En las décadas de 1980 y 1990 comienza a desarrollarse, desde varias perspectivas, la idea de un/a profesor/a diferente, con mayor autonomía, reflexividad y posibilidad de transformar, y con la posibilidad de construir un vínculo más activo tanto con el conocimiento a enseñar como con las propuestas metodológicas a poner en práctica. Así es como cambia también la forma de entender y plantear los diferentes dispositivos para la formación docente en los institutos terciarios y en las universidades.

Enseñar deja de considerarse una actividad restringida a la aplicación de técnicas o recetas para transformarse en una actividad más autónoma, ética, política y reflexiva. Para esto comienza a considerarse la importancia de construir cada propuesta de enseñanza desde la explicitación, revisión y análisis de las intencionalidades del/de la docente, en vistas de una toma de decisiones consecuente.

Poniendo el foco en otro lugar del mismo problema, puede decirse que la propuesta que se realiza en relación a lo metodológico no obedece a una mirada simple, sino que es una construcción, compleja. Gloria Edelstein (1996) define a la Construcción Metodológica como algo relativo (no absoluto), singular, que se realiza teniendo en cuenta los conocimientos a enseñar (estructura conceptual o lo epistemológico objetivo) y los sujetos destinatarios (estructura cognitiva o lo epistemológico subjetivo), y que se enmarca en situaciones o ámbitos particulares (contexto áulico, institucional, social, etc.). Pero toma, además, un tercer

elemento: las finalidades o intencionalidades de quien enseña (perspectiva axiológica). El/la docente “deja de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados para devenir en ‘sujeto que, reconociendo su propio hacer, recorre la problemática de la fundamentación y realiza una construcción metodológica propia’ (Remedi, 1985)” (p. 84).

En estos pensamientos radica la importancia asignada, desde Praxis IV a la presencia de los dos elementos ya mencionados (fundamentación y propuesta metodológica), y a la coherencia entre ambos. Siguiendo a Giroux (1990), no se trata de transmitir modelos para enseñar, administrar o evaluar, sino de enseñarles a ser críticos/as con esos modelos que circulan, construyéndose como docentes desde la autonomía y la reflexión conceptual y política.

Como cierre de este breve acercamiento teórico, y tomando postura al respecto, es importante mencionar que este proceso de construcción que inician los/as estudiantes practicantes durante su formación inicial, por ser político, implica tomar opciones. Iglesias (2003) describe, así, las decisiones que cada una de las dimensiones de la práctica docente obliga a tomar, guardando coherencia entre sí:

- Lo ideológico. ¿Desde dónde miro al mundo? ¿y a la educación?
- Lo político. ¿Desde dónde y cómo construyo, transformo?
- Lo metodológico. Se refiere a la forma en la que llevo esto a la práctica, en el cómo me vinculo con los estudiantes, cómo hago circular el conocimiento, etc.
- Lo técnico. Dimensión prácticamente neutra del hacer, pueden aplicarse en consecuencia con un planteamiento ideológico, político y metodológico previo, o no.

2.e. De regreso al texto: palabras y gestos que se constituyen en categorías de análisis

El contexto conceptual desarrollado provee un marco desde el cual pensar ese texto escrito por los/as sujetos, sus posicionamientos y sus prácticas. Pensar que, asimismo, implica la construcción de nuevos conceptos o categorías, de acuerdo al proceso de idas y vueltas que toda investigación cualitativa impone.

Tal como se anticipa en el Capítulo 1, en el devenir de ese análisis van a ir emergiendo tres categorías teóricas: el QUÉ, el CÓMO y los VÍNCULOS.

La pregunta por el QUÉ se refiere a la dimensión de los contenidos de la enseñanza. Si enseñar se trata, en parte, de la transmisión, el contenido puede definirse como el objeto de la misma, el mensaje que se intenta transmitir. Sin embargo, estamos ante un objeto simbólico, inestable, que cambia de acuerdo a la interpretación de quien enseña. Gvirtz y

Palamidessi (2008) diferencian el “contenido a enseñar” del “contenido de la enseñanza”: “El contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas. El contenido de la enseñanza es lo que efectivamente los docentes transmiten a sus estudiantes” (p. 19).

Ives Chevallard (1997) denomina Transposición Didáctica a este trabajo, que transforma un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, y que es realizado por el/la enseñante. Cada propuesta de enseñanza, en los casos de M, S y J, va a partir de un contenido a enseñar, ante el cual los/as estudiantes practicantes tomarán decisiones para comprenderlo, organizarlo, transformarlo, adaptarlo, relacionarlo (o no) con la realidad; construyendo un objeto de enseñanza particular.

El **CÓMO**, por su parte, representa a la dimensión metodológica del enseñar, la forma en que una propuesta se instrumenta y materializa en estrategias, tareas y/o actividades. Gloria Edelstein (2010) señala que, durante mucho tiempo (a partir de la década de los ochenta), el método fue olvidado por la didáctica. Si bien en la primera mitad del siglo XX hay constantes referencias a lo metodológico, esto se debió a la gran proliferación de “métodos” basados en experiencias educativas concretas (método Montessori, Decroly, Freinet, etc.); pero ya durante los años setenta, con la irrupción de las corrientes tecnocráticas, si bien persiste la preocupación por las formas de la enseñanza, esta se restringe a las técnicas, los procedimientos, los recursos que, siendo correctamente diseñados y aplicados, garantizan el éxito en los resultados de toda propuesta. Esta autora ubica en esas concepciones una visión simplificada de lo metodológico según la cuál esto opera como un “modelo de instrucción basado en técnicas que predefinen pasos organizados rigurosa y linealmente para lograr diseños que permitan obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos” (p. 79). Quien enseña, así, no tiene demasiado margen para la creatividad, la construcción y re construcción de propuestas de enseñanza, la reflexión o la puesta en juego de posicionamientos epistemológicos, ideológicos y políticos.

En sintonía con lo que se viene desarrollando en el contexto conceptual previo, en este trabajo, contrariamente a la idea del/de la docente como aplicador/a de técnicas, se considera al método como construcción que pone en juego la posibilidad de reflexionar y optar respecto a la forma de enseñar, teniendo en cuenta unos conocimientos, unos/as sujetos y un contexto en particular, como así también el propio posicionamiento ideológico y político. Este último factor se va a constituir como central en el análisis de los procesos de M, S y J, ya que cada tarea, cada actividad, cada recurso planificado y puesto en acto, proveerá indicios para comprender las intenciones y prácticas de cada uno/a, en términos de APC.

La dimensión de los **VÍNCULOS**, por último, remite a algo que sucede en toda situación educativa, por ser esta originariamente social y comunicacional. Enrique Pichón Rivière (1980) define al vínculo como la forma en que una persona se relaciona con otra, estableciendo una estructura comunicacional única, que abarca tanto la esfera cognitiva como la emocional y conductual. Nieves Blanco (2002) simplifica aún más la idea diciendo que "... la educación es relación..." (p. 114), relación está que, por ser de apertura (y no de control), genera dependencia, es decir, vínculos.

Telma Barreiro (2009), avanza un poco más y distingue diferentes formas de posicionarse ante esos vínculos, denomina Propuesta Vincular al tipo de vínculos que el/la docente pretende sostener con sus alumnos/as²³. Esta se expresa en determinadas conductas y actitudes, a veces claramente, otras veces en forma más sutil; pero sin que exista la posibilidad de eludirla, tanto en el posicionamiento como en el actuar.

Es esta sutileza, en esta última dimensión, la que traerá la idea del **gesto**, en contraposición a la **palabra**.

Desde un primero momento se distinguieron, claramente, dos planos o dimensiones: una vinculada con los temas, contenidos y materiales que se ponían en juego (el QUÉ), y otra con las propuestas metodológicas que los/as estudiantes practicantes planificaban y ponían en juego al momento de enseñar (el CÓMO), todo esto expresado, claramente, en palabras, escritas o dichas. Sin embargo, al avanzar en el análisis, quedaban ciertas cuestiones fuera, cuestiones que no contaban con la evidencia de la palabra, pero que se observaban a través de gestos: saludar a los/as alumnos/as, "tratarlos/as bien", compartir y poner a discusión los criterios de evaluación, dejar que elijan con quien formar grupos, hablarles de la importancia de la escucha y del respeto mutuo, garantizar la comunicación horizontal, escuchar, ponerse en su lugar, cuidar el modo de establecer límites, preocuparse ante el maltrato y la exclusión al interior del grupo, entre muchos otros. Se trataba de señas, signos, aspectos sutiles de la relación pedagógica que determinaban la configuración de vínculos particulares.

Carlos Skliar (2011) caracteriza al lenguaje pedagógico contemporáneo como "el gran relato", un relato de grandes palabras, apocalíptico, salvacionista; e incorpora la idea de los Gestos Mínimos como lo opuesto a esa grandilocuencia: "...una detención más bien suave, nada altanera, de lo pequeño, de aquello que puede ser confundido con lo intrascendente, con lo fugaz y que, sin embargo, resulta decisivo..." (p. 22).

²³ Aunque también esto se da socialmente, ya que la forma de vincularnos con un/a otro/a (con los hijos, la pareja, un vendedor, etc.) siempre remite a una Propuesta Vincular determinada.

Por resultar decisivo, por considerarse genuino y, en ocasiones, hasta instintivo, es que se incorpora al gesto como indicio de esta tercera dimensión, la vincular, que casi sin mediar palabras, va a aportar, en igualdad con las primeras, elementos para comprender lo que en cada proceso (en M, en S y en J) sucede en torno a la APC

3. Continuidades y Rupturas en relación al QUÉ enseñar: La dimensión de los contenidos

El conocimiento de muchos de nosotros, intelectuales: ¿sirve para explicarle realmente a la gente, por qué no consiguen trabajo?

(Iglesias, 2003)

Preguntarse por QUÉ se enseña, entonces, remite a la pregunta por el contenido, objeto de la transmisión. Este no es un objeto estático, único e inalterable, sino que atraviesa diferentes instancias de transformación hasta ser puesto en juego en un aula y por sujetos particulares.

Los contenidos a enseñar, presentes tanto en un curriculum oficial, como en un programa de estudios, son resultado de disputas de poder históricas y actuales, así como también de decisiones políticas. Interesa, sin embargo, aquello que los/as estudiantes practicantes deciden y accionan en función de esos temas dados, es decir, el contenido de la enseñanza.

Las propuestas de enseñanza que se analizan en el presente trabajo remiten a contenidos o temas tales como: la persona humana, sociedad y cultura, grupos sociales, género, clases sociales, diversidad cultural, participación política, derechos humanos; correspondientes a 1ero y 3er año de la educación secundaria, en el espacio curricular de FEyC²⁴. Estos son tomados por los/as estudiantes practicantes desde sus miradas particulares, son re construidos y materializados a través de discursos, textos y ejemplos, es decir, interpretados y versionados en una forma propia. A los fines de esta investigación, estas versiones intentan analizarse en tanto expresan sus posicionamientos respecto de la APC.

²⁴ Los CBC para la EGB (1995) constituyen, hasta el momento, los lineamientos curriculares a seguir en todas las jurisdicciones del país, así como en todos los niveles y áreas. Para FEyC están organizados en 5 bloques: Persona, Valores, Normas sociales, Procedimientos y Actitudes generales, cada uno de los cuales cuenta con diferentes temas, de acuerdo a cada ciclo y año. M, J y S realizaron sus prácticas en 3ero y 1er año, lo que se correspondería respectivamente con el 9no y 7mo del tercer ciclo de la EGB anterior.

3.a. Consideraciones en torno a los contenidos y su relación con la APC en general y en vinculación al espacio de FEyC

Adentrándonos en los contenidos específicos de FEyC, Carlos Cullen (2004) destaca que esta transformación que se produce sobre un material teórico no es una mera cuestión técnica sino que implica una toma de posición. Así, los saberes enseñables de ética y ciudadanía, son resultado de acciones atravesadas por valores y principios.

Asumiendo que toda decisión respecto a los contenidos implica una toma de posición, resulta clave agregar que esta es, fundamentalmente, política. Entendiendo lo político en el sentido en que Iglesias (2014a) y Freire (1989) lo definen, como opción: ¿Cuál va a ser el sentido de enseñar un tema como, por ejemplo, clases sociales? ¿Transformar, conservar? ¿A favor de qué, de quién? ¿En contra de qué, de quién? Entendiéndolo también, junto con Skliar (2015), como la palabra (el contenido) que no está vacía, sino que se refleja en acciones, en ejemplos, en un intento de vincularse con una realidad externa a las paredes del aula.

Se trata, en definitiva, de reconocer la imposibilidad de no tomar partido. Aún la mirada más declaradamente neutral respecto a los contenidos de FEyC, esconde una posición que es, siempre, política. Es desde esta certeza que se buscan, en cada una de las propuestas de enseñanza analizadas, aquellos signos, indicadores, que ayuden a pensar en sus continuidades y rupturas en relación a la APC.

3.b. M. Avances en la complejización de los temas

Podría decirse que M está informado respecto a la realidad que habita. Si bien ha decidido no mirar televisión, lee diarios y páginas en internet teniendo como criterio la variedad de perspectivas ... *yo trato de variar, porque no voy a estar prestando atención a un solo medio...*(M Entrevista), así como la mirada atenta a lo que se lee y comparte ... *porque en las redes sociales a veces cae una noticia y la cuestión no es caer en compartirlo y volcar todo el odio sino en tomar eso, analizar bien la fuente, de dónde salió... porque también nos llenan de mentiras...* (M Entrevista)

En sus análisis respecto a la realidad oscila entre dos miradas: una más superficial, basada en ...*lo que a uno le llega, lo que uno vive...* (M Entrevista): menos hambre, más trabajo, limpieza, seguridad; y otra más de fondo, estructural y crítica.

El proceso de M va a caracterizarse por partir de un posicionamiento acotado, simple y escasamente crítico, para ir adquiriendo, durante las prácticas, una nueva mirada respecto a

los contenidos, más posicionada y cuestionadora respecto a los mismos. Esto va a deberse, en gran medida, a las posibilidades de M para incorporar ejemplos de todo tipo, casos, noticias, personajes, materiales, permitiendo complejizar, revisar y replantear los temas e, incluso, algunos fundamentos iniciales.

M realizó sus prácticas en el 4to año del nivel secundario. Su propuesta de enseñanza se caracterizó por ser realizada en soledad (sin recurrir a los espacios de consulta) y con los tiempos algo acotados, la misma fue aprobada en la última instancia contemplada por el equipo de Praxis, con varias observaciones y sugerencias. Le fueron asignados los temas de las Unidades 2 y 4 del programa: Derechos políticos y derechos humanos, los cuales articula por estar originados en la Constitución²⁵. En la entrevista que se le realiza confiesa que, en un primer momento, estos contenidos le parecían *...demasiado pesados...* (en el sentido de aburridos, densos). Las decisiones que toma en relación a la selección, secuenciación y organización de los contenidos al interior de estas dos unidades lo llevan a plantear el tema de los derechos políticos desde la participación política, trabajando participación directa, indirecta (sufragio, elecciones, voto y voto a los 16) y acción colectiva. Mientras que para los derechos humanos selecciona dos: Derechos de los migrantes y derecho a la alimentación²⁶.

²⁵ Puede entenderse que el tema de M se desprende del bloque 3 de los CBC: Normas sociales, al interior del cual se incluye el de Derechos Humanos, así como también Constitución Nacional. Los contenidos similares a los que M va a trabajar, para 3er año, podrían ser: Motivos de las declaraciones de derechos humanos; la necesidad de universalización de los derechos; la necesidad de la defensa de la condición humana ante el hambre, el genocidio, la ignorancia y la persecución; la responsabilidad individual, grupal, social y política en la defensa de los derechos humanos: los derechos civiles y políticos, económicos, sociales y culturales; etc. Pueden hacerse algunas observaciones al respecto en relación a las decisiones de la docente que definió el programa (no tuvo aquí M ninguna injerencia): ¿No formarían parte los derechos políticos de los derechos humanos? ¿Por qué se colocan en unidades diferentes? ¿Parecería mostrar una mirada más compleja, incluso crítica, el documento oficial que el recorte que hace la docente?

²⁶ En el Informe Final va a modificar la forma de nombrar este tema, en lugar de Derechos Humanos, llamará Derechos Sociales a los derechos de los migrantes y a la alimentación.

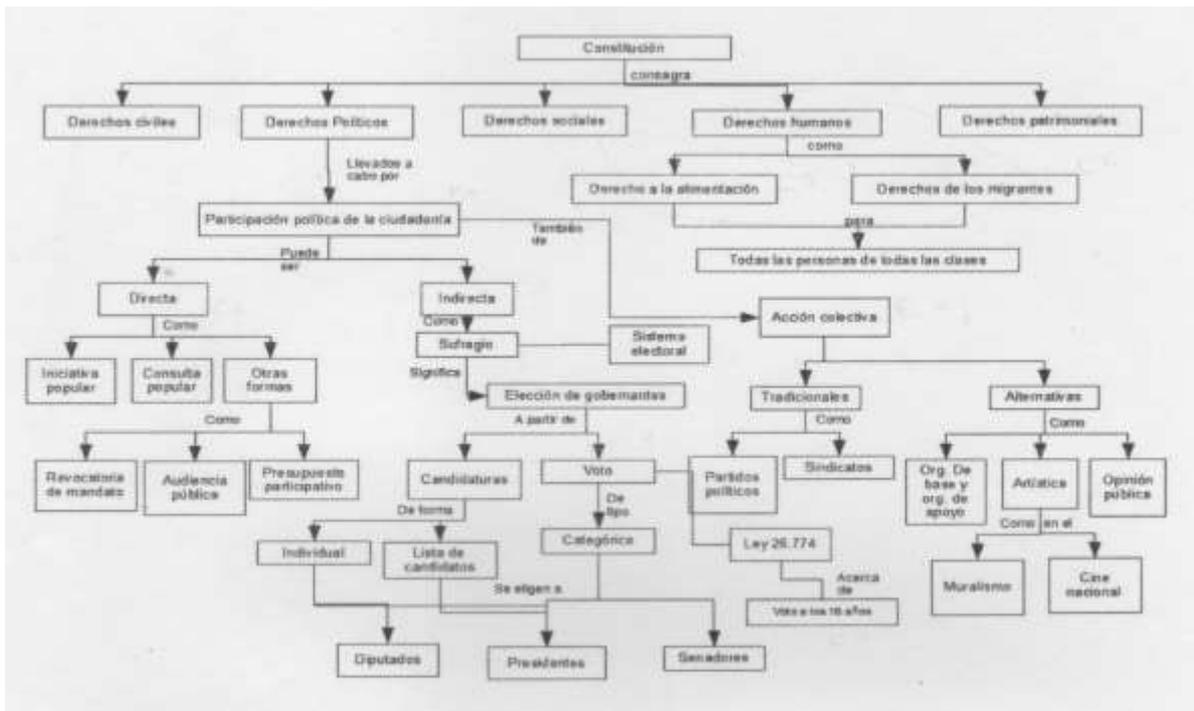


Figura 1. Esquema conceptual elaborado por M (M Planificación)

Hasta aquí no se dice demasiado acerca de los posicionamientos de M respecto a esos contenidos que va a enseñar, una de las certezas que atraviesan el presente trabajo es que un mismo tema puede mirarse desde lugares muy diferentes, incluso antagónicos, por esto interesa revisar aquellas concepciones que el estudiante practicante explicita en relación a la FEyC como espacio curricular, ya que enmarcan la particular interpretación y recorte que él realizará respecto a esos contenidos.

La concepción de ciudadanía aparece acotada y entendida desde una mirada, aparentemente normativa, jurídica. Citando a M en su planificación, define a la misma *...como condición de existencia del ser humano que le otorga derechos en la vida en sociedad* (M Fundamentación), es decir, que a cualquier persona le basta con nacer y vivir en una sociedad para ser considerada ciudadana, porque hay normas que así lo establecen.

Asimismo, la concepción de ética se acerca más a la de moral en tanto marco normativo de las conductas de las personas, ya que la entiende como aquel *... marco de normas comunes que genera una moral en las acciones de las personas* (M Fundamentación), alejándose de la idea misma de ética, que implica una cuota de reflexión personal acerca de ese actuar normativo.

En líneas generales, la versión inicial de la propuesta de M no aparenta ser profunda, ni crítica. Se analiza, incluso, como incoherente a la luz de lo que sucedió posteriormente en el transcurso de su implementación.

La utilización de casos, noticias, la referencia a textos, películas, personajes, en el transcurrir de las clases, van a mostrar otra faceta de M.

En el desarrollo de sus prácticas el conocimiento va a aparecer, casi permanentemente, ligado a la realidad. Trabaja con **artículos y noticias** actuales con la intención de que los/as chicos/as *...tuvieran una especie de contacto con la realidad (M Entrevista), pero también de brindar herramientas para comprender esa realidad ... lo más importante era la cuestión de que sean temas actuales... quizás este trabajo les ayude luego a que si encontraban noticias en redes sociales... ellos quizás podrían reflexionar... recordando lo que fueron esas actividades...* (M Entrevista). La selección del material con el que va a trabajar puede entenderse como algo improvisada, casual, algunos descuidos dan cuenta de esto, por ejemplo cuando presenta una noticia para trabajar participación política y luego reconoce que era *...muy oficialista... claro ahí me di cuenta de que también es importante revisar eso, revisar que no sea tan explícito el discurso... me di cuenta tarde pero bueno...* (M Entrevista). Manifiesta que su atención no estuvo puesta en que fueran fuentes con diferentes posiciones.

También recurre a **ejemplos** para entretejerlos en el discurso teórico, y esto va a surgir posterior a la elaboración de la planificación: *...fue algo así de que a lo largo de todo eso fui encontrando cosas que yo dije uy esto vendría re bien...* (M Entrevista). De casualidad se encuentra con la noticia de una multa aplicada al club River Plate a raíz de cantos discriminatorios y xenófobos por parte de su hinchada²⁷, y se informa más porque se da cuenta que *vendría re bien*. También con Martin Luther King y Malcom X: *poder llevar algo... que toque una fibra sensible* (M Entrevista), y el mismo criterio prevalece cuando busca y comparte el dato del porcentaje de las personas que mueren de hambre cada 5 segundos.

Eso que “viene bien”, los ejemplos, las noticias y casos, no son más que hechos que ocurren en la realidad, cercana, y que muestran su vínculo con los contenidos escolares, otorgándoles sentido al mismo tiempo que instalando, en el aula, la posibilidad de mirar esa realidad con nuevas herramientas para analizarla.

²⁷ El 17 de Septiembre de 2014 la Conmebol sancionó al Club Atlético River Plate con una multa de 30.000 dólares y la prohibición de venta de entradas por tres partidos debido a los cantos discriminatorios y xenófobos entonados por sus hinchas en un partido ante Godoy Cruz, en Mendoza.

Aunque la huella de la historia está presente en la forma en que M piensa los derechos humanos en su totalidad, la hace más explícita al incorporar este punto de vista al tema del sufragio adoptando un **enfoque histórico**:

...los distintos momentos históricos como que nos hacen y hacen a todo un proceso que llega hasta el día de hoy... hubo un momento en donde las mujeres no tenían voz y voto... y eso se vivió acá... poder verlo, poder percibirlo, poder pensarse un poco de que hoy en día estamos abriéndonos a que voten chicos de 16 años, cuando nos podemos ir a otras épocas y eso es imposible (M Entrevista).

Esta decisión responde a la intención de descorrer ese velo que nos muestra, muchas veces, que los hechos que conocemos son naturales, siempre fueron así. Desnaturalizarlos (aunque él no usa esta palabra) permite comprenderlos como fruto de las luchas y reivindicaciones y, asimismo, asumir que lo que consideramos inamovible, en definitiva, también puede ser transformado.

Para seguir pensando²⁸... ¿Qué pasó entre uno y otro momento? (planificación y prácticas) ¿Por qué M pudo mostrar los contenidos desde un lugar más crítico, en términos de lectura política de la realidad, a pesar de no haberlo planteado inicialmente? ¿Qué tan decisiva habrá sido al respecto su preocupación por mantenerse informado, su lectura de diarios, y otro tipo de textos? ¿Y su formación artística, su cercanía a la literatura y a una forma “no dogmática” de mirar la realidad? ¿Qué relevancia tiene eso que llamamos “cultura general” para enseñar?

3.c. S. Nuevas miradas para viejos temas.

La experiencia de S, como docente del nivel primario, como estudiante universitaria, y como militante en la lucha docente, entre otras, seguramente, le permiten realizar una lectura crítica del contexto que habita. Ella atribuye esta mirada, esta apertura, principalmente al ingreso a la universidad (FCH - UNSL) y al contacto con ciertos/as docentes y materias: la posibilidad de reflexionar sobre los temas y no solo incorporar contenidos, la libertad y

²⁸ Estas preguntas, que se incluyen al finalizar cada apartado de análisis de M, S y J, no necesariamente encuentran respuesta en el presente trabajo, al menos no en su totalidad. Representan la certeza de que, si bien se intenta llegar a ciertas conclusiones, no es posible dar por concluida la reflexión. “Sigues pensando” quien escribe y, quizás también, quien lee.

apertura para expresarse, la interacción con los/as compañeros/as, fueron condiciones para ir construyendo una lectura crítica de la realidad.

En relación a las formas de entender la FEyC y los contenidos que a este espacio corresponden, S va a partir de una mirada crítica, diferenciándose de lo convencional y establecido, y va a conservar esta mirada a lo largo de toda su intervención, ayudándose de casos, situaciones, ejemplos que van a contribuir a mirar conceptos simples desde una óptica más compleja. Debe destacarse que, al abrir estos nuevos espacios, se va a encontrar con algunos desacuerdos por parte de los/as alumnos/as respecto a su propia posición.

Su posicionamiento es claro, profundo y cuestionador al momento de definir su modo de entender la FEyC. Establece la diferencia entre ética y moral considerando a la formación ética como *...aquella que se piensa como una acción tendiente a que el educando adquiera capacidades para pensar o reflexionar sobre la moralidad* (S Fundamentación); mientras que concibe a la formación ciudadana como algo que va más allá de la simple difusión de derechos o normativas (se vale para esto de los conceptos de Pablo Gentili, 2000, entre ellos el de la perspectiva formalista de la ciudadanía²⁹), entendiéndola como responsable de *...contribuir a la formación de sujetos pensantes, reflexivos, participativos, capaces de problematizar la realidad y no que se adhieran a las normas establecidas sin cuestionar el por qué de las mismas...* (S Fundamentación). Simplificando lo expuesto, lo que S está señalando es que el espacio de FEyC no se destina a transmitir normas, conductas esperables, etc., sino a brindar las herramientas necesarias para conocerlas, revisarlas, cuestionarlas, defenderlas, actuarlas y/o transformarlas.

La planificación incluye, en su fundamentación, las nociones de las cuales se vale para entender a la sociedad y al sujeto social, las que resultan claves considerando que, además, se hallan estrechamente vinculadas con el contenido a enseñar.

La propuesta de S tiene como destinatarios/as a estudiantes de 1er año del nivel secundario. El tema asignado por la docente co-formadora es la Unidad 2 del programa, denominada “La persona y la vida en sociedad”, la cual gira en torno al eje de la construcción del sujeto social.

Oponiéndose a la mirada armónica de las teorías funcionalistas, define a la sociedad como *...un sistema abierto donde las instituciones sufren quiebres y rupturas, las redes de contención se fragmentan...* (S Fundamentación), por lo que, explica, esta sociedad termina expulsando, excluyendo a ciertos sujetos que *... son prescindibles y con esto se reducen sus*

²⁹ Gentili, P. (2000). Códigos para la ciudadanía. Buenos Aires: Santillana.

posibilidades de realizar sus formas de vida, ubicándose como protagonistas de situaciones de pobreza y marginalidad (S Fundamentación). Uno de los contenidos básicos de 1er año (Sugerido en los CBC e incorporado en la mayoría de los programas de FEyC) es la dimensión social de las personas, muchas veces entendida como proceso de socialización, es decir, el modo en que cada persona se incorpora a una sociedad. Frecuentemente, tanto en los libros de texto como en la mayoría de los programas de FEyC los temas relacionados con “proceso de socialización” son: “agencias de socialización” (lo que responde al ¿dónde? se produce este proceso), y las fases o etapas: “socialización primaria y secundaria” (lo que responde al ¿cuándo? del proceso). En general se da por descontado que todas las personas atraviesan este recorrido de la misma forma.

Sin embargo, si retrocedemos unos renglones en la lectura, podemos encontrar cierta incongruencia en tomar como contenido a enseñar un proceso de tal armonía, en una sociedad previamente considerada abierta, compleja, conflictiva y expulsora. La estudiante practicante, en este caso, resuelve ser coherente con su concepción inicial y **problematizar el contenido**, por lo que parte definiendo a ese proceso de socialización como no uniforme ni lineal, ya que *... se da de manera diversa según la clase social donde esté inmerso el sujeto, según sus características y circunstancias.* (S Fundamentación). En consecuencia, incorpora a la propuesta ciertas nociones que permiten pensar en la construcción de un sujeto social desde múltiples ángulos: género, clase social y diversidad cultural.

El esquema conceptual que construye para enmarcar la propuesta coloca en el centro al sujeto social, rodeado por un contexto cultural, político, económico, un tiempo y un espacio. Como agentes socializadores, que forman pautas y normas, están presentes los medios de comunicación, la familia, la escuela e internet; allí incorpora la construcción de las nociones de género y clase social, en el marco de la diversidad cultural.

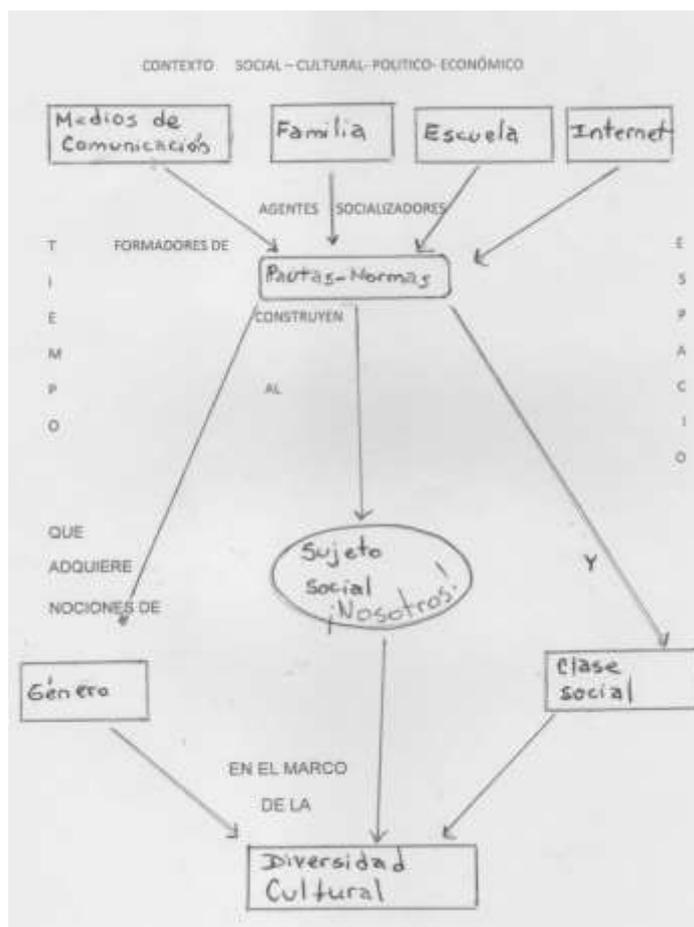


Figura 2. Esquema conceptual elaborado por S (S Planificación)

La inclusión de estas dimensiones en la enseñanza del proceso de socialización implica, como punto de partida, una mirada diferente, que problematiza el contenido inicial.

Pero además, y en esta misma perspectiva, interesa destacar algunos de los materiales que fueron seleccionados y puestos a discusión para pensar estas dimensiones, en general, **casos o testimonios que muestran lo vivido por parte de quienes son más vulnerados:** mujeres, pobres y/o pueblos originarios.

Para analizar la forma en que la construcción del género incide en la inclusión al mundo social, se comparte el caso de Melina Romero³⁰; se utiliza el relato de una familia que vive en situación de pobreza para trabajar la forma en que la clase social va señalando un lugar en cada sociedad; y para revisar la dimensión de diversidad cultural se incorpora un video que reconstruye históricamente el trato recibido por los pueblos originarios en la Argentina, el cual finaliza con el testimonio de Félix Díaz, referente de la comunidad Qom “La Primavera”.

³⁰ Adolescente de 17 años, secuestrada, abusada y asesinada en 2014, a la salida de un boliche en San Martín, CABA.

Al poner a discusión estos y otros casos o ejemplos, una de las preocupaciones de S, en relación a los contenidos, y más específicamente a la óptica con que se los mira, van a ser las respuestas de los/as estudiantes, vinculadas a una postura en general conservadora, y cargada de prejuicios. Más allá del giro que ella pretende dar a los temas, y de su intención de provocar otras miradas a través de los casos que comparte para la reflexión y el debate, se choca continuamente con interrogantes respecto a su forma de responder al desacuerdo de los/as alumnos/as: ¿Cómo no enojarse? ¿Es válido condenar una postura porque no coincide con la propia? Interrogantes que se retomarán y profundizarán en el próximo capítulo.

Para seguir pensando... ¿Qué hacer cuando los/as estudiantes no coinciden con la mirada que tenemos respecto a los temas? ¿En qué medida las experiencias gremiales y de lucha se convierten en potencia para mostrar otras formas de entender a la sociedad? ¿El ejercicio previo de la docencia otorga mayor seguridad para moverse de los lugares “comunes” para interpretar los temas?

3.d. J. Irrupción progresiva de los saberes e intereses de los/as alumnos/as

J sitúa en el inicio de la carrera universitaria (FCH - UNSL) la posibilidad de mirar la realidad desde otro lugar, menos ingenuo, más crítico. Reconoce que en su formación previa fue habituándose a una dinámica de *simplemente recibir... acriticamente... sin pensar todo lo que veía en la tele o en los libros, en las formaciones que me iban dando y como diciendo 'esta es la verdad'...* (J Entrevista). Señala que fue en primer año (en Praxis I) que pudo comenzar a entender que conocer la realidad, informarse acerca de la misma, tiene que ver con formarse; que los medios de comunicación pueden contar los hechos de una u otra forma de acuerdo a su posicionamiento; y que la reflexión, si es grupal, adquiere una riqueza y un potencial muy grande (J Entrevista).

Haciendo un breve repaso de la formación recibida a lo largo de la carrera, ubica en los primeros años (desde 1ro hasta 3ro) la adquisición de las herramientas necesarias para conocer (las instituciones educativas, el contexto social, etc.), reflexionar, entender, cuestionar, posicionarse; mientras que atribuye a 4to año, y en especial al momento de las prácticas, la posibilidad de intervenir en esa realidad, actuar y ya no solamente opinar: *...es como que uno termina adoptando esa postura de critico, criticón y... en ningún momento decís 'bueno acá hay que hacer tal cosa'. Y eso creo que es lo que brinda más rico 4to año* (J Entrevista).

Su tarea inicia con un arduo trabajo de lectura y escritura para la elaboración de una fundamentación clara, profunda y crítica respecto al espacio curricular; respecto a los temas a enseñar, sin embargo, no va a adoptar una mirada diferente a la convencional. Lo que va a resultar decisivo, en la propuesta y prácticas de J, va a ser el creciente lugar que los saberes y necesidades de los/as niños/as van a ir ocupando, en la forma en que esos temas se van poniendo en circulación.

El proceso de planificación de J no fue breve ni fácil, las principales dificultades estuvieron puestas en la redacción y en la coherencia entre la fundamentación y la propuesta metodológica. Si bien plantea, entre sus intenciones, la importancia de ... *que comprendan que la realidad social es un proceso histórico... romper prejuicios, problematizar, desnaturalizar...* (J Entrevista), no le resulta sencillo traducir esto en actividades acordes; en el transcurso de la elaboración y puesta en práctica de la propuesta, él mismo fue atravesando rupturas, de la mano del acompañamiento de uno de los docentes de praxis, de las lecturas (especialmente Pablo Gentili, 2000) y de la escucha atenta a los/as alumnos/as.

Las prácticas de J se realizaron en 1er año del nivel secundario, y el tema asignado fue, al igual que S, el correspondiente a la Unidad N° 2: “La persona y la vida en sociedad”. Al desarrollar los fundamentos e intenciones de su planificación, lo hace desde la idea de que estos contenidos aporten en **visibilizar y desnaturalizar** hechos o situaciones cotidianas (la pobreza, el desempleo, etc.), al mismo tiempo procura *proponer los conceptos de sociedad - persona, socialización y cultura, hegemonía cultural y normas sociales para formar e informar ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos...* (J Fundamentación)

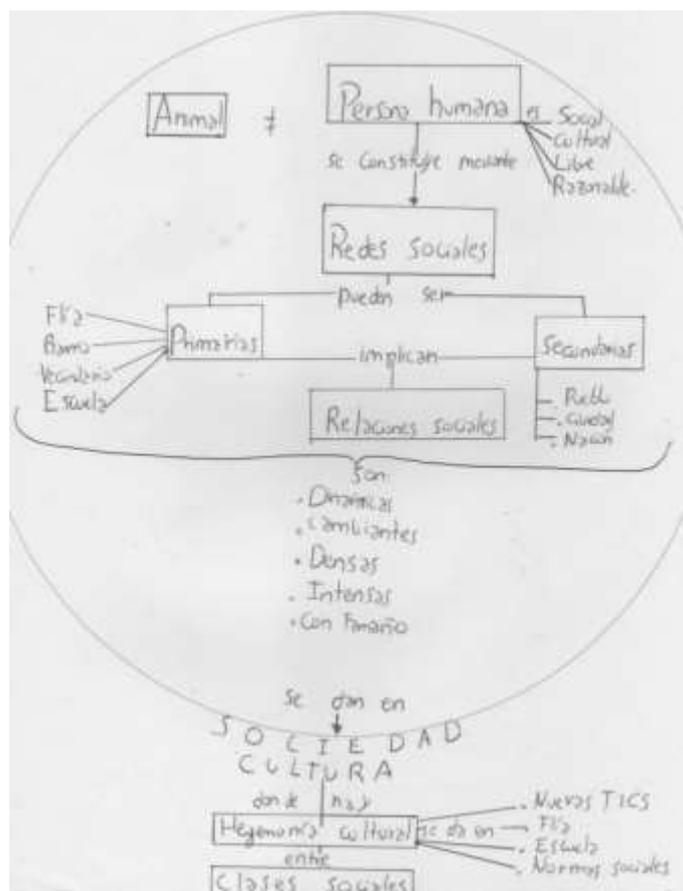


Figura 3. Esquema conceptual elaborado por J (J Planificación)

Sin embargo, en el proceso de profundización conceptual y transposición didáctica, no se observa un cambio de mirada o enfoque respecto a estos contenidos, y se reproducen conocimientos de libros de texto, manuales o wikipedia. Para esto podría tomarse como parámetro el concepto de socialización que trabaja en clase: *... es aquella a través del cual se desarrolla la personalidad humana. Se da mediante la apropiación de las normas sociales... este proceso implica la adquisición de una cultura... Finalidad: adaptación al entorno...* (J Propuesta metodológica). Resulta difícil encontrar, en esta definición, la incidencia del ciudadano crítico, reflexivo, autónomo que se pretende formar, ya que la socialización aparece como apropiación, adquisición y adaptación, y no como construcción, o transformación.

Podría decirse que sus esfuerzos se centraron en hacer accesibles los conocimientos a los/as alumnos/as, así lo explica J:

... leí y releí manuales, textos de internet, libros, bibliografías recomendadas... Exige un mayor compromiso cuando la enseñanza es para niños resumiendo y haciendo

accesible una gran cantidad de contenidos... El profesor Gabriel en una de las consultas a las que fui me interpeló diciendo: '¿Cómo explicarías este tema a los chicos? yo soy un niño explicámelo'. Fue clave esta vivencia... (J Informe final).

Así, una de las opciones de J para hacer accesibles estos temas a los/as alumnos/as, fue no mostrarlos “vacíos”, esto es, ilustrarlos con **situaciones y casos**; la particularidad de estos ejemplos va a ser que solo pretenden convertirse en vehículo entre los conocimientos y los/as alumnos/as, y que surgen de los gustos y/o intereses de estos; uno de ellos es el caso de Marcos Pantoja³¹: *... ellos empezaron a hablar de Tarzán ... a partir de esa primera clase pude también trabajar Marcos Pantoja que era algo parecido a Tarzán pero criado entre lobos... yo partí de los intereses de ellos me parece... (J Entrevista);* y el otro es la fábula del escorpión y la rana *... yo escuché de ellos... que les gustaban mucho las ciencias naturales... los animales... y es como que busqué constantemente decir 'bueno cómo relacionar lo que tengo que dar con lo que a ellos les interesa'...* (J Entrevista). En ambos casos, J los utiliza para confirmar la naturaleza social de las personas y sus diferencias al respecto con los animales, no hay una búsqueda por problematizar, complejizar o cuestionar el contenido, sino tan solo por hacerlo atractivo y entendible para los/as niños/as. No se logra, al menos en un principio, que este contenido se constituya en herramienta para que los/as alumnos/as se comprendan como seres sociales; sino que es a pedido de la profesora co-formadora que J agrega una clase para vincular este tema con la realidad actual de los/as alumnos/as, solicitándoles que relaten sus propios procesos de socialización.

Sin embargo, a medida que transcurren sus prácticas, los esfuerzos centrados en la transmisión van a ir modificándose. De estar centrado, inicialmente, en enseñar contenidos, va a ir girando, cada vez más, hacia la escucha respecto a los intereses de los/as alumnos/as, y esto va a transformar radicalmente la dinámica de las clases. J explica esta ruptura en la entrevista:

... yo venía transmitiendo solamente teoría en las clases... en las últimas clases ya es cuando empecé a ...escuchar las voces de los niños... y creo que fue un momento clave cuando yo pude oír a ese chico que me dijo 'estas clases son aburridas' como que... es teoría, ya estaban cansados y creo que ese momento fue... de escucharlo y

³¹ Marcos Rodríguez Pantoja fue un niño español que vivió 11 años, entre 1954 y 1965, en completo aislamiento de la sociedad con la única compañía de los lobos.

de reflexionar... sobre cómo mejorar mis clases o como justamente partir de algo más entretenido, partir de los intereses de ellos... (J Entrevista)

Para seguir pensando... ¿Puede él mismo realizar una lectura crítica de la realidad que habita y de los temas a enseñar? ¿Qué mirada aportan los libros de texto o internet respecto a los temas? ¿Qué lugar ocupan, ante otras ausencias, las sugerencias de compañeros/as y docentes?

3.e. Continuidades y rupturas respecto al QUÉ: mirada comparativa

Las tres propuestas analizadas se desarrollan, aunque en cursos y años diferentes, en el mismo espacio curricular: FEyC, del nivel secundario, en dos casos incluso con un mismo contenido; los/as sujetos, tal como se justifica en el apartado metodológico, fueron seleccionados por compartir ciertas intencionalidades vinculadas a la APC, entre otras razones; sin embargo, la riqueza se encuentra en la diversidad y en la diferencia que surge mirando lo anterior en términos de comparación.

En los casos de M y J las **concepciones previas**, respecto a la ética y la ciudadanía, así como a los temas a enseñar, no guardan coherencia con lo que sucede posteriormente, en el devenir de sus clases. A diferencia de ellos, S logra traducir sus concepciones iniciales en una propuesta con una mirada acorde respecto a los contenidos.

M, por un lado, va construyendo un planteo que avanza en profundidad y complejidad durante el transcurso de las clases, respecto a una fundamentación más bien normativa, superficial, que considera a los/as sujetos en forma pasiva; y J, por otro lado, no logra sostener enteramente lo que desarrolla profunda y extensamente en su fundamentación: una ética como reflexión y una ciudadanía sustantiva, una sociedad y unos/as personas atravesadas por condicionamientos hegemónicos, etc. En este sentido se pueden apreciar procesos inversos: uno con rupturas hacia una creciente politización respecto del tratamiento de los temas; otro, hacia una simplificación que parte de posiciones teóricas críticas, pero que no puede concretar esto en el tratamiento otorgado a los contenidos, en las prácticas de enseñanza concretas.

En relación a los **contenidos** a enseñar, aparecen diferentes enfoques al momento de seleccionarlos y ponerlos en circulación en las clases. M los considera una herramienta para comprender la realidad, para ayudar a que los/as jóvenes puedan entender y tomar posición al leer un diario o mirar la tv, a esto le suma un planteo histórico, el cual señala que nada está

dado, sino que todo es construido a través de luchas y disputas de poder; S, mientras tanto, avanza en mostrar el contenido desde una mirada compleja y problematizadora, desafiando la óptica lineal y simple que los programas y textos escolares proponen; J, por último, aunque no desafía las lógicas establecidas para el contenido escolar, intenta entenderlos y presentarlos desde los/as alumnos, adaptándolos a sus intereses, gustos e inquietudes.

Otro elemento que resulta recurrente en los tres casos es el **uso de ejemplos**, aunque, sin embargo, no son considerados y/o utilizados de la misma manera. M comienza incluyendo ejemplos casi en forma casual, porque le “vienen bien” de acuerdo a los temas que está trabajando, para “tocar una fibra sensible” en los/as alumnos; S, por su parte, usa casos que muestran otras realidades, que obligan a mirar un mismo concepto desde diferentes puntos de vista y que denuncian, al mismo tiempo, la desigualdad, la vulnerabilidad, de ciertos grupos sociales en una sociedad que el discurso escolar intenta mostrar como homogénea y armónica; J, en cambio, va a valerse de los ejemplos para motivar a los/as alumnos/as, para hacer los contenidos más atractivos y accesibles.

Interesa también resaltar el lugar que ocupan los **conocimientos, saberes, opiniones de los/as alumnos/as** en relación a los contenidos a enseñar. En este sentido se destaca el desconcierto de S frente a los posicionamientos conservadores de los/as jóvenes, quienes en algunas situaciones van a enfrenar la mirada que ella propone poniendo en duda la forma de abordar este desacuerdo; también la prioridad que J otorga a la palabra de los/as alumnos/as, a sus intereses, llegando a modificar su propuesta de acuerdo a ello.

Finalizando este capítulo, e intentando arribar a algunas respuestas o explicaciones frente a estos diferentes modos en que la APC atraviesa la forma en que el QUÉ de la enseñanza va siendo considerado, seleccionado, recortado, transmitido, etc., comienza a aparecer una idea que será recuperada al concluir el trabajo: los/as estudiantes practicantes cuentan con dos grandes ámbitos, o trayectos de experiencias, al momento de recuperar ideas, estrategias, recursos. Uno es el **académico** (principalmente la formación recibida desde el Profesorado en Ciencias de la Educación, pero también durante las diferentes trayectorias escolares), y otro es el **no académico** (nutrido de experiencias personales, la participación en organizaciones de diferente tipo, actividades artísticas, lecturas realizadas, etc.).

En relación a lo académico, y considerando específicamente la dimensión de los contenidos, pueden encontrarse docentes, tanto en la formación escolar como universitaria, que muestran otros modos de mirar el conocimiento, que los presentan como una herramienta para comprender y transformar la realidad; también aquellos/as docentes y/o compañeros/as que, en el transcurso del proceso de prácticas acompañan, leen lo escrito, sugieren

modificaciones, facilitan textos, casos, materiales significativos. ¿Cómo llega J a leer los textos de Pablo Gentili? ¿Qué docentes le fueron mostrando a S la posibilidad de mirar el mundo desde otros lugares?

Lo no académico, en cambio, se compone de experiencias y recursos de todo tipo: los libros, diarios y páginas de internet leídos, las películas miradas, los/as amigos/as y grupos con los que nos vinculamos, las luchas y/u organizaciones en las que participamos, los trabajos que tuvimos. ¿Por qué puede M contar qué sintió, y transmitirlo, al conocer la historia de Martin Luther King o de Malcom X? ¿La experiencia gremial de S le resultó formativa para su mirada de la realidad?

4. Continuidades y Rupturas en relación al CÓMO enseñar: La dimensión metodológica

La mirada que se adopta en el presente trabajo respecto al CÓMO de la enseñanza, tal como se ha señalado anteriormente, coincide con lo desarrollado por Gloria Edelstein en términos de Construcción Metodológica (concepto desarrollado en el capítulo 2). Considerar al método como construcción, así, requiere asumir que no todos los contenidos responden a las mismas lógicas en su elaboración (y por lo tanto tampoco en su enseñanza); que no todos/as los/as alumnos/as aprenden de igual manera; y que las intenciones de quien enseña (aún en un mismo espacio curricular, o compartiendo un mismo o similar grupo de clase) responden a complejos y profundos posicionamientos ideológicos, políticos y epistemológicos; por todo esto es que una propuesta de enseñanza se construye y establece como única y situada de acuerdo a los elementos mencionados.

4.a. Consideraciones en torno a la construcción metodológica y su vinculación con la APC en general y en relación al espacio de FEyC

Lo metodológico, como una de las dimensiones de la práctica docente, es una forma de construir que debe guardar coherencia con lo ideológico y lo político, a diferencia de lo técnico, que está representado por las múltiples herramientas, dinámicas, recursos e instrumentos que se ponen en juego en cada propuesta de enseñanza, sin indicar *per se* un posicionamiento (Iglesias, 2003, 2014).

Y en ese construir van a aparecer, necesariamente, opciones: ¿Cómo construyo? ¿Transformando o conservando? ¿Democrática o autoritariamente? ¿Individual o colectivamente? ¿Complejizando o simplificando? ¿Abriendo o cerrando?

Si nos remontamos a las clases de FEyC a las que hemos asistido (Instrucción Cívica, Construcción de ciudadanía, etc., de acuerdo a los diferentes nombres que este espacio curricular ha recibido), podemos encontrar variadas metodologías para abordarla, siempre con un posicionamiento subyacente, que puede ser personal pero que también es político. Uno de los ejercicios clásicos, por tomar un ejemplo, ha sido el de memorizar el Preámbulo de la Constitución Nacional, esta constituyó una forma de enseñar coherente con lo que desde el espacio se aspiraba en determinado momento histórico: que el/la ciudadano/a incorporara pasivamente las normas vigentes, para actuar en consecuencia.

Esto quiere decir que, en las propuestas de carácter metodológico, aparecen indicios para describir y comprender diferentes procesos de APC (o no crítica, *para dominar*). En cada estrategia, en cada tarea, en cada actividad que se pone en juego en las propuestas de M, S y J, a la luz de estos indicios, pueden encontrarse continuidades y/o rupturas respecto a las intenciones planteadas.

4.b. M. “Tocar una fibra sensible”. Avances y traspiés en la búsqueda de la coherencia.

M tuvo a su cargo siete clases para las que, recordemos, le fueron asignados dos temas: derechos políticos y derechos humanos. Ante estos fue seleccionando, recortando y decidiendo hasta centrarse en: la participación política de los/as jóvenes, los derechos de los migrantes y el derecho a la alimentación. Si bien sus planteos iniciales en relación a los contenidos y a la manera de entender la FEyC, no fueron del todo claros, profundos y coherentes, va a ir logrando complejizarlos y significarlos a través de la incorporación de ejemplos, casos y noticias cercanos a la realidad de los/as alumnos/as.

En relación a su propuesta metodológica, si bien la fundamentación puede considerarse algo superficial, va a mantenerse una coherencia de principio a fin en relación a ciertas intenciones básicas: provocar la reflexión a partir de los conocimientos a enseñar, dar la palabra a los/as jóvenes, entre otras. Las formas que M va encontrando para evitar las dinámicas expositivas y los desarrollos conceptuales vaciados de significado, tienen que ver con el ingreso (a través de diferentes recursos) de la realidad al aula, así como también de las opiniones de los/as alumnos/as.

Son varios los aspectos a tener en cuenta para describir los posicionamientos iniciales de M respecto a la metodología de enseñanza. En primer lugar interesa recuperar la forma en que define conceptos claves tales como **enseñanza y aprendizaje**. Concibe a la primera como apropiación de conocimiento a la vez que construcción del mismo, donde se da una interacción entre dos sujetos que, en este mismo proceso, son transformados (M Fundamentación); mientras que al segundo lo delimita, como apropiación y aprehensión de conocimiento, pero también como posibilidad de transformar al sujeto y a su entorno, agregando que *la instancia de aprendizaje sólo existe cuando el sujeto es capaz de reconocerse a sí mismo como tal y puede abrirse a las relaciones de construcción de la subjetividad y de conocimiento* (M Fundamentación), señala su intención de *poder generar un aprendizaje significativo* (M Fundamentación). Tal como se advierte en el capítulo anterior, puede notarse cierta falta de profundización e incluso, algunas ideas o palabras

pueden entenderse como incongruentes (apropiación - construcción, por ejemplo), lo que se desprende de las características ya mencionadas respecto al proceso en el que M elaboró su propuesta de enseñanza (en soledad, con los tiempos acotados).

En sus intencionalidades, redactadas a modo de **principios de procedimientos**³², destaca cuatro puntos que, a pesar de una confusa escritura, a la luz del análisis de todo su proceso de prácticas van a cobrar coherencia: aportar contenidos/conocimientos, promover la participación, generar reflexión y brindar recursos/herramientas/obras artísticas (M Fundamentación).

Por último, en el apartado de las decisiones metodológicas, incluye dos métodos, tomados de María Cristina Davini³³: el de la **transmisión significativa**, en el que hay una transmisión de conocimientos que deben ser resignificados por los/as alumnos/as de acuerdo a sus conocimientos y experiencias previas; y el de **diálogo reflexivo**, que abre la posibilidad al diálogo en el que las diferentes posturas se encuentran, contradicen y fundamentan, derivando en la construcción de nuevos significados (M Fundamentación).

En la entrevista que se le realiza M reconoce haber tenido claridad respecto a sus intenciones: *...yo ya sabía que yo quería encaminarme hacia el lado del aprendizaje significativo, y de la reflexión y del debate...* (M Entrevista), incluso, basándose en sus propias vivencias como alumno de FEyC, sabía lo que no quería: actividades memorísticas, pesadas, sin un sentido (M Entrevista). Sin embargo, y a pesar de estas certezas, no le resultó fácil traducir sus intenciones en actividades concretas:

... entré en conflicto y realmente me deprimía mucho la cuestión de cómo hacer las actividades... me imaginaba la planificación con un montón de actividades, un montón de trabajo en clase, un montón de explicación de eso pero... eso no respondía a lo que yo quería... no quería ser repetitivo, por otro lado no quería que mi planificación sea una explicación tan amplia... porque si era una explicación demasiado grande, demasiado abarcadora... no iba a haber oportunidad de qué es lo que me iban a estar planteando los chicos (M Entrevista).

³² Término propuesto por Lawrence Stenhouse que indica una posición opuesta a la lógica de objetivos, según la cual puede fijarse de antemano lo que los/as alumnos/as van a lograr. Los principios de procedimiento, en cambio, contienen aquellos principios de enseñanza que quien enseña sostendrá, constituyéndose en criterios para la acción y la decisión.

³³ Davini, M. C., (2009), *Métodos de Enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.

Así, estableciendo prioridades, fue diseñando clases que dejaran lugar a la palabra de los/as jóvenes pero que, al mismo tiempo, le permitieran llevarles algo nuevo (conocimientos, información, noticias, libros, etc.).

De las actividades y tareas que M propuso se recuperan aquellas que encierran la posibilidad de una APC, en continuidad con sus intenciones, intentando no solamente describirlas, sino analizar y comprender aquellas condiciones que hacen posible que él las recupere, las ponga en juego.

Para trabajar el tema del Voto a los 16 años, propone un **debate**. Recupera esta metodología como... *lo más importante de lo que ha sido mi formación en la universidad... la oportunidad del debate... de darle la palabra al otro... de poder escuchar al otro... de poder admitir el error...* (M Entrevista). La clase previa a la realización de esta actividad divide al grupo en dos y les pide que, respecto al tema, una parte busque opiniones a favor y la otra en contra (en internet, entre sus familiares, etc.), si bien la idea era llegar a construir una postura colectiva ante el mismo, el momento del debate termina constituyéndose en una “lucha por la verdad”, en la que todos/as participan activamente desde fuertes argumentos; en esta tarea como coordinador, él se asume como externo y al mismo tiempo como guía, así lo describe: *... el debate estaba ahí entre ellos y yo a veces interfería cuando alguna idea estaba como media salida de la cuestión o cuando te caían en prejuicios o estereotipos...* (M Entrevista). La dificultad con la que se encuentra está al cierre de la discusión, M relata su sensación de agotamiento, su imposibilidad de seguir prestando atención a todos los argumentos (M Entrevista); por esto, en lugar de cerrar él mismo como lo había planeado, decide que la síntesis la hagan los/as alumnos/as y les pide que... *escriban una reflexión sobre todo lo que hablamos, es individual, pueden estar a favor o en contra...* (M Observación de clase).

Así como el anterior, M va a tener muchos momentos de incertidumbre y conflictos respecto a cómo actuar, puede entenderse como consecuencia de la poca experiencia en la enseñanza, pero también como apertura a la reflexión sobre sus prácticas, siempre en el intento de ser coherente con sus intenciones. En este sentido, una situación que resulta representativa es cuando duda respecto a la **explicitación de sus posicionamientos**. Al calor del desarrollo de la evolución histórica de los derechos humanos M afirma: *... en el '48 se firman los derechos humanos y los que están a la cabeza son los EEUU que tiraron unos años antes las bombas atómicas, vean que ironía...* (M Observación de clase), a posteriori va a decir que este momento le produjo ciertas dudas llegando a entenderlo, incluso, como un error o una contradicción de su parte: *... fue algo de que dije 'lo digo? no lo digo?' ... porque*

es importante para mí y es importante para mí que lo sepan... y estoy siendo contradictorio porque yo digo que uno tiene que tener cuidado con eso... (M Entrevista). Quizás más allá de su mirada crítica respecto a EEUU, lo que interesa son sus idas y vueltas pensando en “cuidar” la construcción de una mirada autónoma por parte de los/as alumnos/as.

Otro aspecto que, además de aportar a la dimensión de los contenidos, también determina el cómo, es el **uso de noticias y ejemplos**. El discurso de un/a docente, sus exposiciones o explicaciones, pueden tomar rumbos muy diferentes, M va descubriendo lo significativo que puede resultar incorporar ejemplos, anécdotas, sugerencias al desarrollo de un tema; se toman fragmentos de la clase en la que trabaja los derechos de los/as migrantes para ilustrar esto lo más fielmente posible:

... M pregunta qué es xenofobia... escribe dos nombres en el pizarrón: Malcom X y Martin Luther King, les pregunta si los conocen... comienza con Luther King, pregunta por qué era discriminado... señala puntos en común de los dos personajes, y el último punto en común ‘dá escalofríos’, relata cómo fueron asesinados... recomienda una película de Malcom X y un libro: La cabaña del Tío Tom... ‘es un libro impresionante’... Luego continúa, nombra tres personajes argentinos: Alberdi, Sarmiento y Roca... ‘la discriminación también estaba’... ‘vieron que a Argentina se le dice crisol de razas?’ compara la cantidad de años que hace que las poblaciones nativas viven aquí con los de los colonizadores... (M Observación de clase)

Recupera, también en esa clase, la noticia de la multa al club River Plate por cantos discriminatorios en su tribuna. El uso de ejemplos responde, como ya se dijo, a la intención de sensibilizar, pero también a la búsqueda de vincular los contenidos con la realidad pasada y presente de los/as alumnos/as, llenándolos así de significado.

Continuando en esta idea, M también utiliza noticias como recurso y como opción metodológica. Recuperando nuevamente la influencia de la formación en la universidad: *...yo lo tomo bastante de acá de la universidad no? que a veces nos dividen en grupo, nos dan algo para que lo problematicemos... creo que en Sociología de la Educación nos hacían trabajar con noticias...* (M Entrevista). En la clase acerca de participación política comparte noticias que tratan, en líneas generales de los modos, los espacios, las potencialidades, etc.

que atañen a la participación de los/as jóvenes, algunas son en Argentina³⁴, otras en Latinoamérica y Europa. También recurre a noticias en la clase sobre el derecho a la alimentación, pero esta vez muestra dos miradas: una positiva (dos notas en las que se muestra cómo han descendido los índices de desnutrición en Argentina) y otra negativa (dos notas sobre la desnutrición y la mortalidad infantil en otros países de Latinoamérica). En ambos casos se plantean tareas grupales de lectura, de comprensión: *¿De qué nos habla la noticia?* (M Planificación); de relación: *¿Qué aspectos encontraste que se asocian a la participación política? ¿Qué relaciones encuentran con el derecho a la alimentación?* (M Planificación); y de opinión: *Escriban aquellos aspectos que uds. consideren importantes para la participación política... Preguntarse a uds. mismos si consideran que el derecho a la alimentación es posible en nuestro país* (M Planificación).

Un último elemento a considerar va a ser la metodología que adopta al momento de la **evaluación**. En el apartado de los fundamentos se sitúa desde una posición crítica respecto a la evaluación tradicional (a favor de la diferenciación y jerarquización de los/as sujetos), prefiriendo la evaluación formativa (a favor del aprendizaje, en la lucha contra el fracaso y la desigualdad educativa) (M Fundamentación); el instrumento que construye para evaluar, al finalizar el proceso de prácticas, consta de cinco preguntas a responder en forma individual y escrita. Las mismas requieren mencionar, definir y desarrollar conceptos, elaborar un esquema de relación de conceptos, y, solo en el último punto se solicita la opinión o reflexión: *Diego Morales propone 2 reformas dirigidas a los artículos 20 y 25 de la Constitución Nacional referidas a los migrantes ¿Qué se buscaría garantizar con estas reformas?* (M Planificación). Para comprender esto son reveladoras sus palabras, finalizado todo el proceso: *... traté de acercarme a un tipo de evaluación más formativa y así alejarme de los modelos tradicionales, pero me faltaba conocimiento en el campo como para saber lo suficiente para elaborarlo con un mejor sentido...* (M Informe final), es decir, más allá de las intenciones, no encuentra las formas adecuadas para llevarlas a cabo.

Para seguir pensando... ¿Un proceso más exhaustivo de planificación disminuye las posibilidades de conflicto, dudas, errores? ¿Importa la posibilidad, permitida desde el espacio de prácticas, de equivocarse y reformular la propuesta? ¿Dónde se encuentran las

³⁴ Ambas describen espacios que el kirchnerismo (en ese momento el oficialismo) propone para la participación juvenil. Recordemos que M advierte este sesgo luego de escuchar las respuestas de los/as alumnos/as. Ver Capítulo 3, punto b.

herramientas metodológicas que finalmente terminamos poniendo en juego? ¿En nuestra formación? ¿En nuestras experiencias? ¿En los libros?

4.c. S. Actividades que buscan desestructurar y poner al alumno en el lugar del/de la otro/a

Las clases de S fueron seis, y el contenido que le fue asignado para desarrollar en ellas fue la Unidad 2 del programa: La persona y la vida en sociedad; ante este, teniendo en cuenta el análisis realizado en el capítulo 3, puede decirse que logra plantear un enfoque coherente con sus posicionamientos iniciales, mirándolo en forma crítica, compleja y problematizadora.

La elaboración de una propuesta metodológica acorde a sus concepciones, sin embargo, no va a resultarle tan simple. Realiza un esfuerzo para apartarse de los manuales y las formas en que acostumbra planificar como maestra de primaria³⁵, construyendo actividades propias que buscan dialogar sobre la realidad y problematizarla, utilizando como herramientas para esto a los conocimientos a enseñar. Va a valerse de recursos audiovisuales y casos, del uso de preguntas con diferentes fines, intentando no imponer su mirada. Su desafío final radicará en sostener este enfoque de respeto, escucha y empatía, a pesar de ciertas opiniones de los/as alumnos/as que desestabilizarán varias de sus certezas.

Resulta necesario señalar que S llama a su planificación *propuesta político - pedagógica* y lo justifica: *... porque lo político está inmerso... en la formación ética es lo esencial me parece a mi... las distintas posturas, el cómo ves la realidad, que aparte no solamente mirarla, qué aportes hacés o pensás que podés hacer para solucionar...* (S Entrevista). Estas palabras anclan la propuesta toda a un compromiso: la tarea de enseñar para que los/as alumnos/as puedan comprenderse, comprender la realidad, y transformarla.

S define a la **enseñanza** como mediación entre unos conocimientos, una cultura, y unos/as sujetos que quieren aprender, a partir de la cual los/as segundos/as adquieren los primeros y desarrollan sus potencialidades y capacidades. Recupera a Paulo Freire³⁶ para decir que nadie *...educa a nadie, nos educamos juntos, dialogando sobre la realidad que conocemos ...abriendo paso a la reflexión y a la problematización de la realidad* (S Fundamentación). Avanzando respecto a la anterior idea de adquisición de conocimientos,

³⁵ Esto la lleva a cuestionar y denunciar, incluso, la forma en que acostumbra planificar: *Sucede que a las maestras nos marca el rol reproductivista que nos impone el sistema educativo, que nos ha truncado la iniciativa y la creatividad, perdiendo de vista lo importante de nuestra acción, corriendo el eje hacia lo burocrático - administrativo...* (S Diario)

³⁶ Freire, P., (1970), *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

conceptualiza al **aprendizaje** como construcción que, necesariamente debe significarse desde cada sujeto, siendo estos/as capaces de modificar sus estructuras a partir de este proceso. Destaca, por último, que todo esto sucede en un contexto socio político cultural e histórico que lo atraviesa y condiciona (S Fundamentación).

Los **principios de procedimiento** que consigna como intencionalidades se detienen en cada concepto a trabajar, así como en las formas y orientaciones a seguir. Principalmente pretende que los/as alumnos/as se comprendan como construcción de una sociedad, de una clase, de género, a través de recuperar sus propias experiencias, del debate, la argumentación y la reflexión; y que esta comprensión se pueda constituir en punto de partida para la producción de cambios sociales (S Fundamentación). Así lo explica en la entrevista: *...que terminaran el Eje 2 teniendo en cuenta de que la sociedad nos va construyendo... y que a la vez podemos llegar a cambiar la situación, no es amoldarnos simplemente sino que también aprender a cuestionar lo que hemos aprendido* (S Entrevista).

Entre las decisiones metodológicas que plantea, al igual que M, va a tomar el **método de transmisión significativa** (Davini, 2009), aclarando que las herramientas que utilizará para relacionar saberes previos y nuevos conocimientos serán: organizadores previos, mapas conceptuales y situaciones de la vida cotidiana (S Fundamentación).

Podría suponerse que S, por su experiencia como maestra, no va a encontrarse con mayores dificultades al momento de realizar el paso desde la fundamentación a la propuesta metodológica. Sin embargo, este supuesto sería un error. S explica que esa tarea no le resultó fácil, de acuerdo a las intencionalidades que se había planteado *...venía como muy estructurada desde lo que es planificación ...mirar de otra perspectiva que si bien había contenido, había que desenmarañar eso y reflexionar... yo eso tenía miedo, porque no lo había hecho, no lo hago en la primaria* (S Entrevista). En este sentido rescata la ayuda recibida de parte de uno de los docentes de Praxis IV, no sólo para poder ver esta dificultad, sino para construir a partir de ella: *Al plantear las actividades... resultó 'funcionalista' y 'muy de manual' (según palabras del profesor). ¡Así que tuve que rehacer todo!... debí despegarme de los libros y asumir que era capaz de producir mis propias actividades...* (S Diario).

Los **recursos audiovisuales** poseen varias cualidades para ser utilizados en las clases, son atractivos, despiertan la atención de los/as alumnos/as desde otro lugar, permiten transmitir mensajes en forma clara y directa, entre otras. S los elige en varias oportunidades, constituyéndolos en herramientas que aportan en la APC de los/as jóvenes en dos sentidos:

Muestran realidades de grupos y/o sectores sociales desfavorecidos³⁷, y se acompañan de consignas tendientes a la reflexión y a la mirada crítica (estas se analizan unos párrafos debajo).

Otra estrategia metodológica que S construye y pone en práctica es el **trabajo sobre casos**. Si bien en el capítulo 3 se analiza el posicionamiento que estos implican, en su interjuego con los temas a enseñar, también interesa rescatarlos como opción metodológica que plantea determinadas tareas y desafíos cognitivos para los/as alumnos/as. Utiliza el caso de Víctor de Aveyron³⁸ para reflexionar acerca de la importancia de la sociedad en nuestra constitución como sujetos; el caso de Melina Romero para mostrar cómo, cuestiones como el género o la pobreza, dejan a una joven en una clara situación de vulnerabilidad y desventaja; y, por último, el caso de una familia en situación de pobreza que no puede garantizar a sus hijos las mismas condiciones de socialización que otras familias en mejor situación económica. Los tres casos son compartidos y abiertos a la discusión en las clases, las preguntas que S va realizando buscan poner a los/as alumnos/as en el lugar del/de la otro/a, la mujer, el pobre, y/o mostrar los contenidos desde un lugar más complejo y significativo.

Ciertas tareas se orientan en la búsqueda de **vinculación de los contenidos con la propia realidad de los/as alumnos/as**. La escuela, las clases pueden abocarse a enseñar contenidos aislados y/o descontextualizados, o, por el contrario, hacer ingresar la realidad al aula. Si bien los casos descriptos en el párrafo anterior también aportan en este sentido, aquí se describen actividades que se acercan, aún más, a la realidad personal y social de cada uno/a: Línea de tiempo con fotos de diferentes momentos de su infancia, permitiendo mirar, en cada historia, los aprendizajes que los/as fueron convirtiendo en lo que son actualmente; dramatizaciones de escenas en diferentes espacios sociales conocidos (familia, escuela, club, calle, grupo de estudio) donde se aprecian normas, con una posterior reflexión acerca de aquellas normas que quisieran modificar; indagación respecto a los marcos legales que rigen en su país/provincia contra la violencia de género; y búsqueda de información respecto a los grupos vulnerados que existen en San Luis. Si bien las últimas dos actividades no pudieron realizarse³⁹ interesa recuperarlas, también, porque responden a un mismo enfoque metodológico: comprender los contenidos a la luz de la realidad que viven y, así, desnaturalizar esas situaciones entendiéndolas como construcciones sociales, abriendo la

³⁷ Video sobre prejuicios de género (“Hacer las cosas como niña”), video de un tema musical sobre violencia de género (“Nunca más a mi lado”, interpretado por NTVG, con la intervención de Eduardo Galeano), power point con imágenes que representan las diferentes clases sociales y un video acerca de los pueblos originarios en Argentina (“Diversidad cultural” elaborado por la UNIPE)

³⁸ Pre adolescente salvaje encontrado en la región francesa de Aveyron en los últimos años del siglo XVIII.

³⁹ Están previstas en la planificación, pero no aparecen en las observaciones de las clases.

posibilidad de que esta comprensión sitúe a los/as alumnos/as como sujetos de la transformación.

S recupera, de su experiencia como alumna de la universidad, esta manera de reunir conocimientos con realidad. Encuentra en ciertas actividades, clases, profesores/as, la inspiración para pensar en las suyas. Pero sobre todo, rescata docentes que dejaron una huella en este sentido: *...el profesor Oliveras y Tato... Cloti también trabaja mucho con la realidad...* (S Entrevista).

Varias clases de S se encuentran atravesadas por el **uso de preguntas**. El ejercicio de preguntar puede ser realizado de acuerdo a dos grandes intenciones: “cerrar” (cuando se evalúa, cuando se busca la repetición, la copia de lo dicho por el/la docente) o “abrir” (cuando se deja un espacio a que la respuesta de los/as alumnos modifique de algún modo la clase e, incluso, el propio discurso de quien enseña). En el caso de S, en su discurso y en las tareas que propone aparecen preguntas que, con matices dentro de la clasificación anterior, cumplen diferentes roles: Preguntas para indagar en los conocimientos previos de los/as alumnos/as: *¿A qué se refiere la trata de personas? ¿Se acuerdan de lo que es patriarcado? Hay una organización... ONU ¿La conocen?* (S Observación de clase); preguntas que solicitan la descripción o repetición de lo leído y/o escuchado, así como también, cierta interpretación: (Luego de leer el caso de la familia en situación de pobreza) *¿Cómo describirías el contexto donde vive el niño? ¿Qué pautas o normas construirá esa familia?* (S Planificación), (Luego de ver el video acerca de los pueblos originarios) *¿Qué es la diversidad? ¿Qué entendieron?* (S Observación de clase), (Luego de ver el video musical de NTVG y E. Galeano) *...en la canción se hace referencia a la cuestión de género como una adquisición cultural ¿En qué parte? ¿Cuál es la causa de la violencia según el autor? ¿Cómo interpretan la última frase?*; preguntas que buscan relacionar aprendizajes en forma significativa, entre una y otra actividad: (Luego de ver el video de Víctor de Aveyron y haber realizado la línea de tiempo con las fotos personales) *¿Comportamientos típicos de qué aprendió él? ¿A qué edad le estaban enseñando a comer? ¿Y ustedes? ¿Cómo fue el proceso de socialización de él? ¿A ustedes les parece que es una enfermedad lo que él tenía?*; preguntas para pedir una opinión: *¿Que piensan del texto ‘El zapato perdido’? ¿Qué les parece la realidad de San Luis? ¿Creen que la televisión e internet nos dan pautas de comportamiento?* (S Planificación) *¿Cuáles creen que son las causas de las desigualdades sociales?* (S Observación de clase); y, por último, preguntas que buscan generar conflicto abriendo la posibilidad de mirar los hechos y los conceptos desde otros lugares: (En relación al caso Melina Romero) *¿A todas las chicas que tienen piercing les va a pasar esto? ¿Todas*

las chicas que van a boliches merecen ser violadas, asesinadas? (S Entrevista), (Luego de mirar el Power sobre clases sociales) *¿Por qué algunos grupos son más ricos o poderosos que otros? ¿Qué posibilidades tiene un individuo de origen humilde de alcanzar la cima de una escala económica?* (S Observación de clase).

Muchas de estas preguntas forman parte de **tareas** propuestas a los/as jóvenes, en general caracterizadas como tareas de comprensión o entendimiento, o de opinión (Doyle, 1986), sin embargo interesa destacar una última actividad, en la que lo que se busca es pensar una acción para evitar situaciones de violencia de género: *Propongan otras acciones que pueden o podemos implementar para prevenir estos hechos* (S Planificación).

S diseña y desarrolla una propuesta que busca provocar la reflexión y la problematización de la realidad, que los/as alumnos/as se comprendan como construcción y no como determinación. Sin embargo, va a suceder algo que va a **desestabilizar sus propios posicionamientos respecto a las formas de enseñar** que ella concibe como democráticas y críticas al orden establecido: dentro del grupo de 1° año van a aparecer opiniones que van a oponerse a la suya. Interesa recuperar estas situaciones, ya mencionadas en el Capítulo 3, para profundizar en las formas que S encuentra para resolverlas. La primera se desencadena al compartir el caso de Melina Romero: *El grupo se mostró indolente frente al caso y hubo muchas expresiones estigmatizantes... ‘ella se buscó lo que le pasó’... ‘era bolichera’, o ‘y bueno, iba a terminar así’* (S Diario), luego de un primer momento de desilusión y desorientación, considerando un error poner en juego su propia opinión, abiertamente, S se vale de la pregunta:

... yo encontré lo del tema de la pregunta muy útil con ellos no decir lo que yo pensaba, porque yo por ahí tenía miedo que alguno empezara a darme la razón nada más que para aprobar digamos, o para estar bien en la materia. Entonces como que yo trataba de lo mío expresarlo pero en forma de preguntas... ‘¿Entonces cómo, a todas las chicas que tienen piercing les va a pasar esto? ¿O todas las chicas que van a boliches merecen ser violadas, asesinadas?’ (S Entrevista).

La segunda situación, similar, ocurre con el tema de las clases sociales y, en particular, la pobreza y la desigualdad: *En general tienen la noción de que la pobreza es o se produce o existe por causa de los pobres...* (S Diario), ante esto decide incorporar el caso de la familia en situación de pobreza, con la intención de producir cierta empatía, ponerlos/as en

el lugar del/de la otro/a: ... *los hice poner en situación 'bueno vos formas parte de esa familia, vos sos ese nene o esa nena eh qué hacemos?' ... eso ayudó bastante...* (S Entrevista)

Por último, interesa destacar dos cuestiones que, en relación a la metodología de trabajo vista en clave de APC, van a atravesar todo su proceso de prácticas: La necesidad de **no imponer**; y la importancia de **lo colectivo**. Recupera lo primero como aporte de su camino en la universidad ...*la libertad que se siente, o sea poder expresar sin tener temor a equivocarse o que te digan 'no, está mal' ...la apertura que tienen los profesores, bueno, la mayoría...* (S Entrevista), y así lo replica en sus clases, en su preocupación por no mostrar su propia mirada como verdad, en darle lugar a la palabra de los/as alumnos/as. Lo segundo, por otro lado, es un aprendizaje que ubica, por un lado, en su experiencia gremial en 2004 ...*mucha idealización... y después la realidad nos dio un martillazo... las mezquindades individuales no? Porque íbamos pensando en una lucha colectiva y al final prevaleció el individualismo...* (S Entrevista), y, por otro lado, en sus historia familiar ...*una familia grande, numerosa, donde éramos 'nosotros' ... no había 'yo' ... las decisiones eran como así de asamblea... todo se consultaba... venia un hermano '¿Y qué nombre le vamos a colocar?' ... el nombre de nosotros viene... del resultado de un debate...* (S Entrevista), más allá del énfasis en el trabajo grupal, que no apareció quizás demasiado, esto se evidencia en su preocupación por el individualismo reinante entre los/as jóvenes.

Para seguir pensando... ¿Tener experiencia docente no garantiza tener mayor facilidad para planificar una clase? ¿Estar alfabetizado políticamente colabora a tener mayor claridad para tomar decisiones en la práctica? ¿De qué forma las dinámicas familiares, la militancia, la formación académica, van atravesando las formas de enseñar?

4.d. J. En la búsqueda de una propuesta atractiva, motivadora.

La propuesta de J consta de seis clases en las que se desarrollará, tal como se mencionó en el capítulo 3, la Unidad 2: La persona y la vida en sociedad. Ya en la introducción de la propuesta escrita se explicita que ...*la siguiente planificación está sujeta a modificaciones ya que el aula es un ámbito donde pueden acontecer situaciones imprevistas* (J Planificación), palabras estas que resultarán claves para su posterior proceso de construcción y puesta en práctica, porque las transformaciones serán frecuentes y decisivas.

El proceso que lleva J, desde la primera presentación de su planificación, hasta su aprobación definitiva, será de sucesivas correcciones en la búsqueda de mayor coherencia

con las intenciones iniciales. Apoyándose en la guía de un docente de Praxis IV, y volviendo a las lecturas que lo inspiraron en un comienzo, logra una propuesta que, valiéndose de ejemplos, casos, imágenes, etc., pretende motivar y atraer a los/as alumnos/as para el aprendizaje de los contenidos, llenándolos de significados. Sin embargo, en el intento constante de dar respuesta a los intereses y necesidades de los/as chicos/as, se encontrará con un nuevo desafío ante el reclamo de clases menos “aburridas”.

Luego de un primer momento de mucha lectura (principalmente Pablo Gentili y Enrique Pichón Rivière⁴⁰) e idas y vueltas con la tarea de redacción, J logra construir una fundamentación completa, clara, profunda y crítica. Define a la **enseñanza** como transmisión de conocimientos pero avanza un poco más... *enseñar no es solo... transmitir un saber... es impulsar la reflexión, promover el interrogante, el pensamiento.* (J Fundamentación), y se posiciona respecto a la **enseñanza en FEyC** (desde el aporte teórico de Gentili) diciendo que compete a este espacio ... *brindar herramientas para que los alumnos sean capaces de elaborar juicios morales y juicios políticos acerca de la realidad en la que viven y generar en ellos el compromiso necesario para la construcción de proyectos comunes* (J Fundamentación), es decir, transmitir un saber que aporte en la comprensión y transformación de la realidad.

Como **aprendizaje** define a aquel proceso multi determinado biológica, social, cultural, relacional y conceptualmente, que implica una construcción y reconstrucción por parte del sujeto, ya que no se desprende de la enseñanza en forma automática (J Fundamentación), además, en consonancia con lo conceptualizado como enseñanza, entiende al aprendizaje, siguiendo a Pichón Rivière, como *apropiación instrumental de la realidad para transformarla...* (J Fundamentación).

Como **principios de procedimiento** se propone dar lugar a la participación y expresión de los/as alumnos/as, al diálogo, así como también al trabajo grupal. En la entrevista explica la importancia otorgada a lo grupal: ... *tiene una riqueza y un potencial muy grande porque es... donde se rompe lo que cada uno piensa con otras miradas... romper lo que uno creía un saber seguro y ahí es donde empezamos creo que a aprender...* (J Entrevista). También señala la intención de que los conceptos a enseñar sirvan ...*para formar e informar ciudadanos críticos, reflexivos y democráticos...* (J Fundamentación).

En cuanto a las **decisiones metodológicas** que toma, previo al diseño de las actividades, retoma la necesidad de trabajar grupalmente señalando las características que un

⁴⁰ Pichón Rivière, E. (1971). *El proceso grupal*.

grupo debe tener para ser considerado como tal: *...que incluya una identidad que todos comparten, necesidades en común, proyectos o tareas a realizar, una percepción interior del otro en el propio mundo individual...* (J Fundamentación); menciona que utilizará la escritura y el arte como medio de expresión; y describe, por último, los materiales a utilizar: imágenes, videos, afiches, materiales de lectura (cuentos, historias, relatos), noticias.

J realiza una primera entrega de su propuesta completa, luego de un arduo trabajo, y se sorprende cuando esta no es aprobada:

... en un primer momento yo me creía seguro... ya había planteado las actividades, todo, la teoría, y no, no era así... hice como un montón de actividades que no tenían relación con el tema que daba, no tenían un fin reflexivo, sino que era más como juego o diversión... volver a trabajar todo de cero con el profesor, fue darme cuenta que tenía que volver a cambiar todo y eso me costó... (J Entrevista).

Este va a ser un primer quiebre en relación a lo que él considera correcto, bueno, adecuado; el segundo va a darse en el transcurso de sus clases, al descubrir que sus alumnos/as se “aburren”. En este primer tropiezo va a ser fundamental, tal como J lo dice, *el seguimiento personalizado del profesor* (J Entrevista) para ir construyendo una propuesta coherente con sus intenciones *es como constantemente un ida y vuelta... si realmente es coherente con lo que dice Gentili, con Pichón o sino tratar de cambiar incluso la actividad... como tres veces tuve que volver a (cambiar)...* (J Entrevista).

Más allá de las intenciones planteadas inicialmente y de los fundamentos políticos y críticos que atraviesan su fundamentación, la propuesta de J va a centrarse en resultar atractiva para los/as chicos/as, teniendo en cuenta, para esto, sus gustos, sus necesidades, sus características, sus gestos, etc. Tanto desde los materiales utilizados (imágenes, historias, videos), como desde las actividades que se planteen (dibujos, obras de teatro), J va a esforzarse por motivar, y establecer relaciones significativas entre los contenidos y la realidad personal de cada alumno/a.

Si bien se parte de la necesidad de propiciar un **trabajo grupal** como oportunidad de discusión, debate y construcción conjunta de aprendizajes, el papel que parecen adoptar las tareas grupales es el de integración a nivel vincular y personal: se rompen los grupos frecuentes con divisiones al azar, se observa una preocupación por incluir a quienes quedan fuera: *La próxima clase pienso... romper con los grupos de los chicos con el fin de incluir a G y K* (J Diario); y la presencia de J al momento de las tareas grupales es constante, tanto

para el cuidado del orden como para el acompañamiento de la tarea. Sin embargo, y esto puede entenderse como apreciación algo subjetiva de quien escribe, las consignas que se plantean no implican, necesariamente, que cada participante del grupo ponga en juego sus posicionamientos, ya que son preguntas convencionales que pueden resolverse individual o colectivamente, en forma indistinta.

Desde un primer momento van a ponerse en juego **relatos, casos, ejemplos**, que ilustran los contenidos, los vuelven atractivos y accesibles a la edad y características de los/as alumnos/as, además de constituirse en puntapié para una mirada más reflexiva de estos temas. Se lee una fábula⁴¹ para, a través de la diferencia entre animales y personas, definir la persona humana, luego se pregunta: *¿Cuál es la diferencia principal entre el hombre y los animales? ¿Qué implica ser libres? Si la libertad conlleva responsabilidad ¿Cómo nos hacemos responsables de nuestros actos?* (J Propuesta metodológica). El video de Marcos Pantoja, su historia, se comparte para reconocer la importancia de la vida en sociedad en la conformación de toda persona, luego de verlo la tarea para los/as alumnos/as es: *¿Por qué Marcos Pantoja vivió hasta los 12 años fuera de la sociedad? ¿Por qué le costó adaptarse de nuevo al trato con las personas? ¿Se puede decir que Marcos era persona mientras vivía en la selva? ¿Por qué?* (J Planificación). Y, por último, el caso de Lira, una niña gitana que es discriminada en la escuela, se utiliza para mostrar la diversidad cultural, y el necesario respeto que esta implica, la reflexión posterior gira en torno a las preguntas: *¿Podrías considerar a Lira o a algún chico gitano como un ‘semejante’? ¿Por qué? ¿La actitud de los compañeros de Lira te parece etnocéntrica? ¿Por qué? ¿Cómo actuarías en esta situación?* (J Planificación). Las preguntas que suceden a estos casos buscan establecer relaciones significativas con los conceptos (persona, sociedad, cultura), así como también propiciar algún tipo de reflexión acerca de las propias formas de actuar y de pensar.

Lo **artístico** como modo de expresión también aparece, dando lugar a todo aquello que los/as niños/as potencialmente tienen para ofrecer, y esto representa una continuidad con lo que J plantea en su apartado metodológico. Varias tareas requieren de la puesta en juego de diferentes modos de expresión y creatividad: la elaboración de historias similares a la de Marcos Pantoja, los dibujos de personajes con los cuales se identifiquen, y las obras de teatro realizadas en las dos últimas clases representando alguna cuestión relacionada con los pueblos originarios.

⁴¹ “La rana y el escorpión”

Las observaciones que los/as compañeros y docentes de J realizan en sus clases permiten ahondar en el análisis, al menos superficial, de su **discurso**. En los momentos que toma la palabra, va a valerse de diferentes recursos tales como: el dictado y explicación de conceptos, la ejemplificación y el interrogatorio. Se transcriben algunos fragmentos de diferentes observaciones para mostrar este entramado⁴². En algunos conviven, no del todo armoniosamente, el interés por dar lugar a la concepción de los/as niños/as, la imposición de una definición única y la mirada reflexiva respecto a un concepto:

... La conversación deriva hacia la identificación con los familiares y J menciona la idea de identidad. Abruptamente comienza a dictar el concepto de socialización... el dictado transcurre avanzando, retrocediendo y repitiendo ideas... los chicos plantean mas definiciones de sociedad... J va escribiendo palabras claves en el pizarrón... A continuación dicta el concepto de sociedad... pregunta sobre algunos aspectos de la definición planteada (J Observación de clase).

En otros momentos se recurre a los ejemplos, adquiriendo estos tal protagonismo que llegan, incluso, a desplazar al contenido:

... Luego se trabaja con respuestas acerca de las normas en la escuela y la familia. Los chicos aportan sus ejemplos, también trabajan quién educa además de la familia y la escuela, los induce a pensar los medios de comunicación, toma el ejemplo de Los Simpson... se analiza el caso de facebook y de los teléfonos celulares... (están buenos los ejemplos pero se diluyó lo teórico, la explicación) (J Observación de clase).

Es interesante recuperar, por último, la forma en que J se vale del recurso de la pregunta para ir tejiendo aquello que quiere transmitir:

J: a ver si ponemos un churrasco a un perro delante que hace? A: Se lo come. J: Cuál es la diferencia con la persona humana? A: Que podemos elegir! J: Que podemos elegir comer o no comer, bien... J: Entonces Marcos Pantoja, si lo criaron los animales es una persona? ... A: Era, pero no actuaba como persona. J: Qué diferencia hay entre Marcos Pantoja y la sociedad? Quién nos educa a nosotros? A:

⁴² Vale aclarar que, mientras algunas citas son relatos de un/a observador/a que describe y valora la situación, otras son registros textuales del diálogo que se da entre docente y alumnos/as.

La familia, la escuela. J: Bien, y a Marcos? Qué le enseñaron?... (J Observación de clase).

Más arriba se mencionaba un primer quiebre que se dio al momento de presentar la propuesta y no poder aprobarla, en primera instancia. El segundo momento, similar al primero por ser decisivo para J y su formación como docente, va a desencadenarse durante un momento expositivo, en la cuarta clase: ... *uno de los estudiantes me dice 'que aburrido'. Esta frase me hizo pensar... tenía razón lo mejor es partir de lo que les interesa a los niños, para arribar a la teoría... en este día pude hacer un clic personal...* (J Diario). Si bien esta ruptura se menciona ya en el capítulo 3, interesa también en tanto impone un re posicionamiento metodológico, ya que de una dinámica donde prevalece la transmisión y la exposición se da lugar a clases con mayor protagonismo y puesta en acto de la creatividad de los/as alumnos/as; la propuesta concreta para los diferentes grupos es la realización de obras de teatro sobre los pueblos originarios, sucedidas por otra (descripta debajo) que nace de una propuesta de J. En su diario describe este giro o “clic” tal como él lo llama: ...*Hoy practiqué el emergente a pedido de los niños... Les propuse una obrita que trataba sobre una parejita de ancianos a los que asaltaban una banda de rufianes, les propuse que fueran ninjas pero se entusiasmaron con 'villeros' armados...* (J Diario). Si bien esta transformación avanza en otorgarle mayor protagonismo a los intereses de los niños/as, en escuchar y dar lugar a su palabra, resulta difícil encontrar alguna continuidad con aquellas intenciones iniciales que proponen, entre otras cuestiones, la formación de un ciudadano crítico y reflexivo que puede comprender y transformar su realidad: ¿Cuál es el sentido de representar una situación de inseguridad si no se analizan sus causas? ¿Puede pasarse por alto la decisión de los/as alumnos/as representando a los “villeros” como delincuentes? ¿Qué reflexiones se ven obturadas por estos prejuicios?

Interesa destacar una actividad, planificada para la clase 5, que avanza en la búsqueda de una mirada más profunda, compleja y cuestionadora de la realidad que rodea a los/as alumnos. El propósito específico que se establece para esta clase es el de *propiciar la reflexión acerca del control ideológico por parte de las clases dominantes a través de los medios de comunicación, las propagandas, la televisión* (J Planificación), y la tarea consiste en analizar propagandas de acuerdo a interrogantes tales como: *¿Qué trata este anuncio? ¿A qué personas se dirige? ¿Hay alguna información de ese producto en el anuncio? ¿De qué manera convence para comprar ese producto? ¿Compraría ese producto?* (J Planificación), la reflexión posterior se realiza teniendo en cuenta el concepto de hegemonía cultural, de

Gramsci. Es un detalle no menor el hecho de que estas actividades se reemplazaron por las obras de teatro mencionadas anteriormente, por lo que no se realizaron.

Como vimos con anterioridad, J no cuenta con un amplio repertorio de experiencias que le hayan resultado formativas en el sentido de una APC, y que pueda recuperar como insumo para pensar en su propuesta metodológica; ubica los aprendizajes más significativos a partir de su ingreso a la universidad.

Para seguir pensando... ¿Qué sucede cuando las matrices de aprendizaje instaladas durante la historia escolar son puramente memorísticas? ¿Cuándo no se encuentran, en la historia escolar, demasiadas experiencias significativas relacionadas con el aprender? ¿Resulta más difícil encontrar otras maneras de enseñar?

4.e. Continuidades y rupturas respecto al CÓMO: mirada comparativa

Quizás, al describir y analizar cada uno de los casos, la dimensión metodológica obliga a dar más detalle. Esto se debe a que el CÓMO admite muchos matices y variantes en relación a lo que puede entenderse, o no, como APC. Tal como se desarrolla en el siguiente párrafo, una misma actividad puede ser utilizada con mayores o menores intenciones de generar procesos de APC.

Una estrategia común a las tres propuestas es el uso de casos; sin embargo, no se pone en juego de la misma forma, ni con el mismo sentido. Mientras que M va incluyendo casos, noticias o ejemplos casi en forma casual, pero con la intención de hacer ingresar la realidad a las aulas y de que los contenidos sirvan de herramienta para entenderla; J va a plantear esos ejemplos o casos para hacer más comprensibles los contenidos a transmitir, más atractivos de acuerdo a los intereses de los/as alumnos. S, en cambio, incorpora casos con la clara intención de cuestionar y desnaturalizar aquello que los alumnos/as consideran “normal”, “correcto”; pareciera, incluso, que denuncia las formas establecidas de enseñar ciertos contenidos. Al respecto podríamos preguntarnos ¿Existe diferencia entre trabajar el caso de Lira la gitana, o el de Melina Romero? ¿Cuál? ¿La forma de abordarlos? ¿El contexto socio histórico cultural de cada uno? ¿La posibilidad de provocar más o menos desacuerdo o conflicto?

Aquí interesa retomar una de las ideas planteadas al comienzo del presente capítulo, referida a las diferencias entre la técnica y el método. La dimensión metodológica, tal como lo señala el colectivo Universidad Trashumante (2000): “Es nada más y nada menos que

ejercer mi práctica de acuerdo a la decisión epistemológica acerca de qué es conocer” (p. 26), implica decisiones ancladas en los posicionamientos ideológicos y políticos. El trabajo con casos es una técnica, un recurso, que, como vemos, puede servir a diferentes fines.

Subyacen a las decisiones metodológicas aquellas **concepciones referidas al aprender y enseñar**. Sucede, en ocasiones, que lo que los/as estudiantes practicantes explicitan como sus posicionamientos, no se corresponden completamente con las decisiones metodológicas posteriores, en la escritura y en el actuar. M define a la enseñanza como interacción y transformación mutua, mientras que nombra al aprendizaje como apropiación, aprehensión y construcción de conocimientos; esto indicaría que, si bien se transforma quien aprende pero también quien enseña, es el/la alumno/a quien incorpora conocimientos. Esta idea podría resultar contradictoria, sin embargo, en la propuesta de enseñanza de M, pareciera que ambos procesos ocurren, o se trabaja para que ocurran: existe una apertura por parte de M, pero también una preocupación por brindar y transmitir algo nuevo, diferente.

Por su parte, S nombra a la enseñanza como mediación, entre un mundo, una cultura, unos contenidos, y los/as alumnos/as; destacando que esta se realiza dialogando, reflexionando y problematizando acerca de la realidad (toma como principal referente teórico a Paulo Freire). Por lo tanto va a reconocer que el aprendizaje, si bien es una construcción personal, también está condicionado por el contexto real de quien aprende. Cabe destacar que S mantendrá esta posición a lo largo de su propuesta, no solo haciendo ingresar la realidad al aula, sino también mostrándola como objeto a partir del cual reflexionar, discutir y construir.

En el caso de J, por último, aparecen dos autores que lo ayudan a pensar y construir: Pablo Gentili y Enrique Pichón Rivièrè. A partir de ellos va a entender la enseñanza de la FEyC como transmisión de conocimientos pero también como impulsora de la reflexión y la pregunta; mientras que al aprendizaje lo define, siguiendo a la psicología social, como *apropiación instrumental de la realidad para transformarla* (J Fundamentación). Estas ideas situarían al/a la alumno/a en un lugar de protagonista, que conoce, pero también comprende (...*capaces de elaborar juicios morales y juicios políticos acerca de la realidad*, J Fundamentación), y desarrolla la autonomía suficiente para cuestionar y transformar su realidad. Podría entenderse que J, en su propuesta y en sus prácticas, intenta dar un lugar central a la palabra y a la mirada de sus alumnos/as, sin embargo, no intenta desafiarlos, problematizar sus formas de mirar su mundo, sino que se conforma con proponer actividades atractivas para que la incorporación de los conocimientos se produzca en forma significativa.

Salvando las rupturas que pueden encontrarse entre fundamentos y propuestas, es innegable que la enseñanza de FEyC está atravesada por posicionamientos que se ven

reflejados en la práctica. Muchas veces, al hacer ingresar al aula temas para la discusión (y no en forma de verdades absolutas), los/as estudiantes practicantes ponen en juego sus propias concepciones, lo que implica siempre el riesgo de exponer las propias certezas frente a un grupo de alumnos/as. Interesa recuperar dos situaciones en las que M y S intentan mantener una posición neutral en medio de discusiones o exposiciones. En el caso de M se destaca su reflexión (y preocupación) posterior al haber tomado partido en un tema (cuestionando la contradicción de EEUU al promover los Derechos Humanos habiendo tirado una bomba nuclear); mientras que a S la preocupan las concepciones conservadoras de sus alumnos/as, muy diferentes a la suya (respecto al caso de Melina Romero y a la pobreza, en general). Carlos Cullen (2004) denomina Neutralidad Beligerante al doble proceso de “jugarse por valores sin que esto implique imponérselos a nadie” (Cullen, 2004, p. 73); en ambos casos, lo que pareciera primar, es la necesidad de respetar las opiniones de los/as alumnos/as, sin que esto impida mostrar al tema en todas sus dimensiones, que es lo que efectivamente hace M, al decirlo, y S, al preguntar y re preguntar, llevándolos/as a mirar desde otro lugar.

En la búsqueda de continuidades y rupturas en estos tres procesos, es necesario reconocer que, respecto a la dimensión metodológica, las **dificultades al momento de traducir la fundamentación en propuestas y actividades** concretas fueron mayores que en relación a los contenidos. Tanto a M, como a S y a J, no les va a resultar fácil la tarea de llevar las concepciones al plano concreto de las prácticas, y lo resolverán de diferentes maneras. M se describe en conflicto y deprimido frente a ese traspaso, pretende evitar las clases expositivas y dar lugar a la palabra de los/as jóvenes, se le ocurren muchas actividades pero ninguna responde a lo que quiere, lo resuelve en soledad, ordenándose en función de sus prioridades y descartando lo que no le convence. S, mientras tanto, a pesar de su experiencia previa en la enseñanza, va a reconocerse muy estructurada y apegada a los manuales escolares al momento de planificar, va a costarle pensar en actividades y tareas que lleven a la reflexión, pero lo logra con las correcciones y sugerencias de un profesor de Praxis IV, construyendo actividades propias y nuevas, coherentes con su posicionamiento. J, por su lado, realizará una primer versión con muchas actividades que apelan a divertir o a jugar, pero que no guardan relación con los temas a enseñar ni con los posicionamientos explicitados, en su proceso también resultará fundamental el acompañamiento del profesor de Praxis IV, así como también, aunque en menor medida, algunos diálogos e intercambios de materiales con S.

Sin embargo, en la resolución de estas dificultades, también van a operar las **huellas de las experiencias de formación previa**, fundamentalmente en la universidad. En este

sentido, hay una gran recurrencia a destacar propuestas, actividades y docentes de la carrera (FCH - UNSL): La posibilidad del debate, el dar la palabra, escuchar al otro, admitir errores sin miedo; la apertura como característica de un buen docente; la importancia de no imponer una mirada como verdad; la lectura y problematización de noticias, la vinculación de los conocimientos con la realidad, entre otras. Todas estas son estrategias que se destacan como parte de propuestas metodológicas coherentes y que resultan inspiradoras, para los/as estudiantes practicantes, al momento de pensar en las propias clases.

Puede concluirse, parcialmente, que el proceso de elaboración y puesta en práctica de la propuesta de enseñanza conlleva una importante cuota de **reflexión**. No puede haber “recetas”, es decir, procedimientos aplicables en forma universal; tampoco basta el conocimiento teórico recibido durante la formación; hay situaciones en las que el/la estudiante practicante necesitará resolver problemas valiéndose de su propia capacidad de reflexión.

Sin embargo, y finalizando este capítulo, los procesos de M, S y J evidencian la importancia de **dar a conocer** formas de enseñanza coherentes con posicionamientos críticos; esta posibilidad puede darse a través de las propuestas de enseñanza que realizamos como docentes, de las sugerencias o el acompañamiento, de espacios de intercambio con compañeros/as, etc. Se trata de mostrar, exponer, poner en juego, compartir actividades, recursos, materiales, que enriquezcan los procesos autónomos y reflexivos de construcción de las propuestas de enseñanza.

5. Continuidades y rupturas respecto a los gestos: La dimensión VINCULAR

... buscando coherencia entre la palabra y el gesto.

(Iglesias, 2000)

Como se ha mencionado en páginas previas, esta tercera dimensión se corresponde con un plano que no puede expresarse tanto en palabras, como sí en gestos. Al sistematizar y analizar los datos, en los tres casos, fueron apareciendo cuestiones que no se encuadraban en la dimensión de los contenidos ni en la dimensión metodológica. Eran pequeños (o grandes) gestos, actitudes, formas de expresarse, miradas, que marcaban diferencias significativas.

La decisión de sumar un capítulo más, para describir y analizar esto, responde a la intención de destacar su importancia. Los procesos de prácticas (así como la docencia, en general) no son sólo cognitivos, no se resuelven en la enseñanza y aprendizaje de ciertos contenidos, sino que también remiten a vínculos, a interacciones y formas de comunicarse que están atravesadas por elementos socioafectivos. Y puede observarse, en la mayoría de las situaciones educativas, que es esta dimensión la que “marca una diferencia”.

5.a. Consideraciones en torno a los vínculos que se establecen en clase y su relación con la APC en general y con el espacio de FEyC

La diferencia que un gesto puede “marcar” radica en profundos posicionamientos que son ideológicos y políticos, porque indican desde qué lugares enseño y construyo: Ante el reclamo de un/a alumno/a ¿Castigo o escucho?, ante opiniones diferentes a la mía ¿Impongo o respeto?, cómo justifico la necesidad de orden ¿Cómo posibilidad de aprendizaje o como norma a cumplir?, etc.

Uno de los elementos que determinan la propuesta vincular de quien enseña, es el ejercicio del poder y el estilo de autoridad que este va configurando. Si bien los vínculos resultan de atravesamientos de distinta naturaleza, es la forma de entender y actuar la autoridad lo que permite, en gran medida, hallar y comprender indicios de lo político. Autoridad que se asocia a las relaciones asimétricas que toda situación de enseñanza implica y requiere, pero que se diferencia de “lo autoritario”, de la coacción sin sentido, porque no se

contrapone necesariamente a la libertad y a la autonomía de quienes son educados/as. Según Nieves Blanco (2002) la autoridad es diferente al ejercicio del poder, nadie posee autoridad sino que "... puedes sostener relaciones que pueden ser de autoridad; pero solo mientras hay alguien que te la reconozca..." (p. 117). El reconocimiento, en los casos de M, S y J, en sus intenciones y prioridades, jugará un papel determinante.

Nuevamente Telma Barreiro (2000) trae conceptos que son pertinentes para el análisis. Un/a docente debe establecer pautas, organizar la tarea, marcar límites, estas son acciones ineludibles; sin embargo puede encarar esto de acuerdo a diferentes estilos que se mueven entre dos grandes extremos: autoritario o democrático. La autora caracteriza como democrática a una propuesta vincular que: promueve la aceptación y el respeto para todos, limita actitudes de burla, descalificación, apoya los logros, evita comparaciones, considera a sus alumnos como personas, estimula un clima de libertad y participación, y se preocupa por la integración grupal. Estas características, sumadas a otras que irán emergiendo del análisis de cada caso, resultan claves en la búsqueda y comprensión de procesos de APC en las prácticas de M, S y J.

Un espacio curricular como FEyC, se define desde las opciones que se toman respecto a los contenidos, y a los métodos, pero también desde la propuesta que se plantea en relación a los vínculos. Por dar un ejemplo: un gesto despectivo (aunque mínimo, ínfimo) hacia el comentario de un/a alumno/a, podría dar por tierra con una propuesta pensada para reconocer y valorar los saberes de los/as jóvenes, para vincular los conocimientos con sus realidades, para estimular la participación, etc. Esto indica que también hay opciones, posicionamientos y formas de actuar en esta tercera dimensión, que pueden guardar o no coherencia entre sí, y al interior de la propuesta de enseñanza.

Un último concepto, previo al análisis es el que Roberto Iglesias (2014) agrega a sus ya mencionadas dimensiones para pensar nuestras prácticas (ideológica, política, metodológica, técnica): el componente actitudinal. Si bien lo propone para revisar, principalmente, los espacios de educación popular y organización colectiva, es pertinente para mirar lo que sucede al interior de las aulas, para reconocernos desde nuestra naturaleza humana, compleja y contradictoria. El autor señala que las actitudes son aquellas características que forman parte de nuestra personalidad y que "hacen profundamente a la vida de relaciones y la forma en que las establecemos: gritones y callados, activos y pasivos, histéricos y deprimidos, impulsivos y estrategas, bajo perfil y necesidad de aparecer y mostrarse siempre..." (Iglesias, 2014, p. 26). Resulta indispensable recuperarlo porque

agrega, a las opciones entre vínculos más o menos democráticos, la necesidad del afecto, entendido este como opción profundamente política.

Si bien esta dimensión vincular no va a aparecer tan explícitamente en las palabras, escritas, que conforman las propuestas de enseñanza de los/as estudiantes practicantes esto se observa, principalmente, en la recurrente preocupación inicial por la construcción de autoridad y la necesidad de garantizar la participación de los/as jóvenes en clase⁴³; con el desarrollo de las prácticas irán emergiendo elementos que aportarán en la comprensión de las propuestas vinculares construidas.

5.b. M. Dificultades en la construcción de una autoridad “diferente”

Las prácticas de M se desarrollaron en 4to año, lo cual indica un rango de edad de entre 15 y 16 años aproximadamente. De un grupo de 29 alumnos/as 13 son varones y 16, mujeres. Si bien la preceptora y la profesora lo definen como *un grupo muy bueno, participativo y de buen rendimiento* (M Diagnóstico áulico), M, a través de sus observaciones y encuestas, reconoce esto, al mismo tiempo que advierte cierta fragmentación: *visualicé la separación en grupos, uno por el lado derecho, uno por el izquierdo... un grupo grande al medio... y un grupo al fondo (nombrado por la profesora como el más conflictivo)* (M Diagnóstico áulico). En relación a las dinámicas de aprendizaje M expresa que prefieren el trabajo grupal, el diálogo y que intervienen frecuentemente dando ejemplos respecto a lo que la profesora va exponiendo.

Ante este grupo M se posiciona desde dos premisas centrales: La construcción de un vínculo con ellos/as, y la de su figura como autoridad. Respecto a la **autoridad** se propone generar *...un clima democrático... que haya una diferencia en mi rol en el aula frente a los alumnos sin caer en un autoritarismo docente sin sentido...* (M Fundamentación), intentando ubicarse en un lugar intermedio entre lo autoritario y lo permisivo, es decir, posibilitando la participación de los/as chicos/as, sin perder su lugar de docente, que es diferente. Se remite a experiencias negativas como alumno de FEyC (M Informe final), pero también destaca a un docente del secundario como ejemplo de autoridad⁴⁴ (M Diario).

En relación al **vínculo**, lo señala como el sentido principal de sus prácticas (M Entrevista), aquello que diferencia a esta tarea de otras y la hace única. Más allá de

⁴³ Lo que aparece en algunas intencionalidades, en las fundamentaciones, pero con mayor reiteración en los diarios y entrevistas, como miedos o preocupaciones antes y en el transcurso de las prácticas.

⁴⁴ Se trata de un profesor que fue su docente en la secundaria y a quien recupera luego de ser invitado a uno de los talleres de Praxis IV.

definiciones conceptuales, M va a entender que para que exista un vínculo es necesario conocer a los/as alumnos/as, llegar a ellos/as pero también obtener algún tipo de respuesta, reconociendo que esta construcción implica hacerse responsable por ese/a otro/a (M Informe final), así como también verse afectado: *... un vínculo que me transforma y transforma a los alumnos cuando entre ambos aprendemos y a su vez construimos el saber.* (M Informe final). Finalizado su proceso va a evaluar algunas cuestiones en relación a esto, dándose por satisfecho, parcialmente, respecto a sus intenciones iniciales: *... me gusta sentir que al final de mis clases pude ver en los chicos, que ellos lo notaron en mi, y yo noto en ellos, que funcionó, que hubo una relación docente alumno...* (M Entrevista).

Sin embargo, esa posición y esa doble necesidad de vincularse con los/as alumnos y constituirse como figura de autoridad, le resultará difícil de conjugar en el aula. La docente co-formadora de M realizó, clase a clase, un registro de las observaciones. En estos aparecen, en forma recurrente, situaciones que reclaman la **puesta de límites**:

... tareas de otra materia en clase... no controla el uso de celulares, el uso de computadoras... debe controlar un poco más la disciplina y ser más firme en sus indicaciones... el bullicio y la distracción ha sido permanente. Falta ordenar el curso, no hay clima de trabajo... no han sacado la carpeta en toda la hora y no se les llamó la atención... (M Observación de clase).

También aparecen, aunque con menos frecuencia, comentarios de este tipo en las observaciones de sus compañeros/as de Praxis IV.

Ante esto M va a realizar intentos por sostener sus convicciones, buscando el orden, o el silencio desde lugares diferentes a la imposición o al castigo: *... quiero que lleguemos a un acuerdo... quiero pedirles una cuestión de respeto mutuo... quiero que el conocimiento que circule sea de FEyC ¿A qué me refiero con esto? A los celulares, las netboks, material de otra materia...* (M Observaciones de clase), o en otro momento: *... a ver chicos escuchémonos, yo quiero que participemos todos, quiero escuchar las voces...* (M Observaciones de clase). Los límites que intenta construir son fundamentados en la necesidad de que el conocimiento de FEyC circule, de que se escuchen sus propias voces, y no en imposiciones arbitrarias. Sin embargo esto no le resultará fácil y hasta la última de sus clases la docente co-formadora registrará en su cuaderno que *... sigue faltando el poder poner límites...* (M Observaciones de clase). M va a reconocer esta dificultad y va a continuar reflexionando sobre ella hasta el final del proceso de sus prácticas: *... mi vínculo con los*

alumnos me generaba un problema que me costó superar... el de los límites, el de aquella disciplina... configuradora de 'individuos dóciles', me generaba angustia y conflictos personales, no encontraba una solución... (M Informe final).

Es la misma docente co-formadora la que va a registrar, varias veces durante sus observaciones, la insistencia y disposición de M para **dar la palabra**, para escuchar a los/as alumnos, y volverlos/as parte de las clases: ... *hace participar a los alumnos... muy buena interacción con los alumnos... buen trato... busca que los diferentes grupos den su opinión...* (M Observaciones de clase), acotaciones similares van a aparecer en las observaciones de sus compañeros/as de Praxis IV, incluso él mismo va a explicitarlo ante el grupo: ... *yo quiero que siempre que quieran puedan opinar, yo quiero que opinen...* (M Observaciones de clase).

Y muy vinculado a todo lo anterior, a la necesidad de construir una autoridad y unos límites diferentes, un vínculo, al intento de que los/as alumnos/as sean parte y no solamente destinatarios; van a aparecer momentos en los que M elige **transparentar el dispositivo**: comparte criterios de evaluación, anticipa qué se trabajará en la clase siguiente, explica por qué eligió determinadas noticias, explica el objetivo de cierta actividad (M Observaciones de clase). Sin duda alguna, un grupo de alumnos/as se posiciona en un lugar diferente si conoce (aunque no participe, no decida) lo que subyace a una propuesta de enseñanza.

Para seguir pensando... ¿Cómo proponer y sostener una autoridad democrática? ¿Qué se hace ante la indisciplina, el ruido y el desorden que dificultan la tarea? ¿Cómo de-construir las matrices de obediencia y premio/castigo que los/as jóvenes traen consigo?

5.c. S. El lugar del/de la otro/a como desafío

El grupo de S es un 1er año (división B), compuesto por 21 alumnos/as cuyas edades oscilan entre los 12 y 13 años, de este total 9 son varones y 12 son mujeres. Entre ellos/as hay integrada una niña con Síndrome de Down que es acompañada, dentro y fuera del aula, por diferentes profesionales. El grupo reacciona de manera respetuosa, contenedora, paciente o indiferente ante algunos de sus berrinches o su necesidad de protagonismo, por lo que S lo sitúa en un clima de bienestar grupal. En general, y en relación a las dinámicas de trabajo, se trata de niños/as algunas veces participativos/as y entusiastas, y en otras ocasiones dispersos/as (S Diagnóstico áulico). S rescata que varios/as de sus docentes los/as caracterizan como *brillantes* (S Informe final).

Las prioridades de S respecto a este grupo van a estar puestas, al menos en un comienzo, en la conformación de *...un espacio democrático, a través del diálogo horizontal, brindando la posibilidad de una comunicación abierta y libre.* (S Fundamentación). Con el desarrollo de las prácticas va a sumarse la dificultad de sostener este tipo de comunicación con un grupo que muestra, por momentos, posiciones ideológicas cerradas y antagónicas a las de S.

Tanto la docente co-formadora y las/os docentes de Praxis IV, como varios/as de los/as compañeros/as que observaron sus clases señalan que, tal como S se lo propone, el **diálogo** está presente en ellas. No hay momentos de discursos unipersonales sino que se promueve la participación de los/as alumnos/as, se realizan y responden preguntas, se intercambian opiniones, hay *una disposición muy receptiva hacia los alumnos... lograste el feed back con tus estudiantes...* (S Observación de clase). Ella misma reconoce haber disfrutado de *poder conversar con ellos y ellas, del aprendizaje mutuo...* (S Diario).

En ningún momento del proceso de S, ni en ninguna de las fuentes de información utilizadas para el presente trabajo, aparece la palabra **autoridad**. Quizás pueda deberse esto a que lo que no se registran son problemas vinculados con la disciplina, el orden o los límites, y quizás ocurra con la autoridad como con las normas: sólo cuando se rompe, advertimos la importancia de su presencia. Por el contrario, en varias oportunidades, quienes observan a S destacan su *buen manejo de grupo*⁴⁵ *... se nota que conoce y maneja muy bien al curso...* (S Observación de clase). Es importante destacar la posibilidad de S en garantizar ambientes organizados y ordenados pero, al mismo tiempo, democráticos y de participación. En un fragmento de su entrevista explica un poco acerca de esta premisa de trabajar, de establecer límites, sin imponer:

...hasta con mi hija lo he hecho ... me sale, me surge, nunca le impuse cosas siempre trate de que ella fuera construyendo los límites, qué si, qué no, no decirle no porque no o si porque yo te lo digo... o sea es mi forma natural así, igual que en la escuela me pasa que si, esa es mi forma de trabajar con los chicos, no les grito, porque no me gustan los gritos... y eso no es que quite firmeza sino que, como que logramos conectarnos así, ellos saben hasta donde pueden llegar, y todo es explicado, todo tiene un motivo de lo que se les pide o de lo que tienen que hacer... (S Entrevista).

⁴⁵ Sería interesante, aunque no es tema del presente trabajo, revisar esta apreciación que frecuentemente se realiza respecto a los/as docentes ¿Por qué se considera como una cualidad, algo positivo, la capacidad de manejar un grupo, de decidir su rumbo, de conducirlo tal como si este fuera un vehículo?

Tal como se analizó en los capítulos anteriores, lo que va a desestructurar a S es encontrarse con ciertos posicionamientos de sus alumnos/as que se oponen a los suyos y la cuestionan desde un lugar conservador y potencialmente funcional a los discursos hegemónicos. Ante este dilema, el de propiciar un ámbito democrático, al mismo tiempo que garantizar la mirada crítica y compleja de lo que se está enseñando; va a recurrir a la capacidad de **empatía** de sus alumnos/as. Sin embargo, esto va a ser algo que ella misma deberá considerar, en relación a lo vincular, poniendo a prueba su propia capacidad de ponerse en el lugar de ellos/as, para esto, explica que: *El dialogo fue fundamental para conocer lo que pensaban e hipotetizar sobre la socialización de estos estudiantes con ideas conservadoras...* (S Informe final).

Para seguir pensando... ¿Por qué constituirse en figura de autoridad no fue un problema para ella? ¿Hay cierta ventaja en su experiencia como docente, como madre? ¿Se trató de un grupo más “fácil” que los de M o J?

5.d. J. “Ganarse” la autoridad desde la confianza

J realizó sus prácticas docentes en 1er año A, este curso se compone de 28 alumnos/as, 15 varones y 13 mujeres. En su diagnóstico áulico, J señala que la docente conformadora los/as define como *...muy dependientes, muy inmaduros y que necesitan comprensión...* (J Diagnóstico áulico), lo que podría atribuirse a su edad (entre 12 y 13 años). También son caracterizados como respetuosos, pero además inquietos y ruidosos, por lo que, advierte J *...se deben poner límites para retomar el orden pero eso no dificulta el desarrollo de la clase...* (J Diagnóstico áulico). Como grupo de aprendizaje se muestran participativos/as e interesados/as, *sobre todo cuando escuchan anécdotas cercanas a la vida real...* (J Diagnóstico áulico). A J le preocupan, especialmente, dos niños (G y K) que, por diferentes motivos, no logran integrarse al grupo. En su diario narra sus impresiones respecto a ellos, en una de sus primeras clases como observador: *...son excluidos del resto de la clase... Uno de ellos tiene carácter fuerte y otro es bastante tímido y se le burlan... un grupo se estaba portando mal y (la profesora) les reprendió diciendo que... los mandaría con estos chicos...* (J Diario).

Varias de las premisas iniciales de J van a estar relacionadas con la importancia de conformar y sostener **grupos**, integrando a todos/as los/as alumnos/as: *...respetaré estos momentos grupales de diversidad de ideas, de experiencias, de pensamientos, de afectos, de*

trayectorias particulares construidas... me planteo co-pensar con el alumno y con el grupo... (J Fundamentación). Así como también de establecer un **buen clima**, a partir del *...trato respetuoso hacia los niños y de escucha mutua a modo de negociación. Un interés por las situaciones personales de cada alumno y sus necesidades...* (J Fundamentación). Esto le permitirá, a su entender, relacionarse con sus alumnos/as y con el conocimiento *...de una manera positiva y estimulante...* (J Fundamentación).

No menciona en su planificación a la palabra **autoridad**, sin embargo esta va a aparecer en el transcurso de sus prácticas y en sus reflexiones finales. Desestimando prácticas autoritarias y pensando en el contexto actual, J reconoce que es necesario *...saber romper con lo que era... tener la autoridad, o te la da la institución, y ya está, o el padre es el papá y ya está. Pero actualmente creo que... hay que ganarse el respeto de los chicos con la confianza...* (J Entrevista), y reconoce que es en la universidad donde comenzó a entender que existían otras formas de enseñar, no autoritarias: *... aquí es donde empecé a cuestionarme en el modo de ser docente. No era solo enseñar ciertos temas de modo autoritario... es enseñar y aprender al mismo tiempo... a través del diálogo...* (J Diario). Resumiendo, J considerará que la autoridad no se tiene, sino que se construye, a través de la confianza, el diálogo, el aprendizaje y el respeto mutuo.

Tal como le sucede a M, en varias situaciones, quienes lo observan van a reclamarle límites, firmeza: *...plantarte más, usa tu voz y cuerpo para tener presencia...* (J Observación de clase), porque el grupo, en algunos momentos, se dispersa, no presta atención, no hace silencio, se burlan de una compañera, entre otras situaciones que reclaman de su intervención (J Observación de clase). Ante esto, va a ir intentando construir su figura de autoridad, oscilando entre la dificultad para establecer límites y el temor a excederse y ser visto como autoritario; proceso de dudas, miedos y certezas que va a ir dejando registrado en su Diario:

...en la actividad grupal hubo un par de grupitos que se distrajeron. En este sentido me faltó más autoridad pedagógica, en la firmeza, parándome en el centro del curso y llamando la atención (J Diario); ...En un momento tuve que llamar fuertemente la atención de uno en especial que se paraba y charlaba con varios grupos. Le pregunté qué necesitaba y me dijo 'una birome'. Entonces yo con acento grave le dije 'acá tenés una, ahora sentate por favor'. Pienso que en ese momento perdí la paciencia y fui más autoritario (J Diario).

J no va a dejar de preocuparse por la **inclusión** de G y K al grupo, incorporando a sus clases estrategias para que esto suceda: *...Todavía a G le costaba incorporarse y dialogar con los otros y K pudo trabajar en grupo. Me propuse implementar en adelante estrategias para que participaran más...* (J Informe final); y en otra oportunidad: *...les pedí que se sentaran en círculo con el fin de integrar a los chicos que quedaban afuera de los grupos siempre...* (J Informe final). Las razones de esta preocupación radican, principalmente, en haberse propuesto, desde un comienzo, propiciar un espacio de escucha y respeto mutuo; pero también considerando esta exclusión como parte de un fenómeno social y político: *...pienso que esto refleja la realidad que vivimos todos y nos influye, de violencia social, de inseguridad cotidiana, lo que vivimos en nuestras familias.* (J Informe final); y además porque, y esto es una hipótesis (que parte de un relato incluido más abajo), puede haber cierta identificación, desde su propia experiencia escolar, con estos dos niños que son marginados, maltratados y/o ignorados.

Como se describe y analiza en los capítulos 3 y 4, el proceso de J va a tener un momento de quiebre (cuando un alumno anuncia, y denuncia, que la clase es aburrida) que también requiere un análisis desde la dimensión vincular. El estudiante practicante se ve obligado, ante estas palabras, a optar entre poner un límite al alumno, o escucharlo como portador de un mensaje grupal: *...en ese momento yo pude haber reaccionado tradicionalmente... pero creo que tuve ese momento de escucharlo y de reflexionar...* (J Entrevista), así es como decide atender al reclamo, actuando en coherencia con sus posicionamientos e intenciones iniciales. Y profundiza su reflexión en el Informe final:

...¿Qué es lo central en mi práctica que no logro percibir?...Pichón dice que 'el emergente es un mensaje a ser decodificado...'. Debo decir que me tomó mucho tiempo arribar a esta noción debido a una separación entre prestar atención a lo que sucede en el aula en lo exterior o realizar al interior una lectura de lo que pasa en el grupo... (J Informe final)

Muchas veces, y tal como se reconoce en los casos de M y S, las experiencias previas, afectivas, escolares o no, dejan una huella profunda en los modos de actuar y de configurar los vínculos con los/as otros/as. Es por esto que se vuelve necesario incluir dos situaciones, en relación con dos docentes, que muestran modelos (negativo y positivo) presentes, de una u otra forma, en sus prácticas de enseñanza. El primero representa todo aquello que J no quisiera repetir, y le sucedió a los 11 años:

...una docente... por haber golpeado a un compañero jugando me hizo un juicio frente a todo el curso. Me puso un compañerito como abogado y el resto me atacaba. Estaba presente mi papá. Realmente fue un hecho que me marcó. Yo pensé: ‘voy a ser docente y voy a tratar bien a mis alumnos...’ (J Diario).

Y el segundo, por el contrario, describe una imagen de aquello que considera esperable en un/a docente: *... un profesor de filosofía se dio cuenta de mi estado y... trajo a distintos profesionales que ayudaron a todos los que andábamos mal en el estudio... los fines de semana nos acompañaba y jugaba con nosotros (J Diario).* Es inevitable reconocer, en el proceso de J, rastros de estas pequeñas y enormes situaciones: la empatía hacia los chicos excluidos o maltratados, la insistencia por incluirlos, la preocupación por construir un clima agradable, tratarlos/as bien, el interés por saber qué están sintiendo, pensando, necesitando los/as alumnos/as, por acompañarlos/as, entre otros.

Para seguir pensando... ¿Hay un límite en el cual la preocupación por el bienestar del grupo supera las intenciones pedagógico didácticas de quién enseña? ¿Cómo darnos cuenta hasta dónde escuchar y modificar y hasta dónde proponer algo distinto?

5.e. Continuidades y rupturas respecto a los VÍNCULOS: mirada comparativa

Una particularidad a tener en cuenta respecto a esta dimensión es que, desde Praxis IV, no se plantea, a los/as estudiantes practicantes, la tarea de explicitar los fundamentos respecto a la forma en que los vínculos, los gestos, van a darse en las clases de prácticas. Lo que se recupera de cada caso no necesariamente aparece en las fundamentaciones de las propuestas sino que, en general, se expresa posteriormente o durante las prácticas (en la entrevista, el Informe final o el Diario); y lo que sucede, especialmente, es que la continuidad entre las ideas y las acciones, en este aspecto, es casi total.

Lo que se dice respecto a la autoridad, la grupalidad, la democratización de la palabra, entre otras cuestiones, guarda coherencia con lo que se intenta realizar en el aula. Sin embargo, esto es un intento, ya que son frecuentes las dificultades para sostener esas intenciones y esas palabras.

Las preocupaciones principales de M, S y J, en este sentido, van a estar puestas en: construir un vínculo, constituirse en figura de autoridad, incluir a todos/as los alumnos/as, democratizar la palabra, y ponerse en su lugar (empatía). Estas se describen y analizan,

brevemente, desde sus continuidades, pero también desde los inconvenientes que su puesta en acto implica.

La necesidad de **construir un vínculo** especial, de confianza, de “cercanía”, con los/as alumnos/as, para los/as estudiantes practicantes, suele ser central. A veces, incluso, en detrimento de otras prioridades. Para M y para J esto constituye uno de los aspectos fundamentales de sus prácticas, quizás no tanto para S; en los tres, sin embargo, hay una disposición a que algo de los/as otros/as “me llegue, me toque, me transforme”, porque un vínculo es, en definitiva, relación que construye. Jean Claude Filloux, pensando precisamente en la formación docente, menciona la idea de Reconocimiento: “...no puedo tomar conciencia de lo que soy sino es por intermedio de lo que el otro me devuelve de mí” (Filloux, 2004, p. 37), y allí radica, principalmente, la necesidad de J y M, de ser reconocidos como docentes por quienes son, en esta oportunidad, sus primeros/as alumnos/as.

También la **autoridad** será clave en cada uno de los procesos. Más allá de los numerosos desarrollos conceptuales actuales en relación a este concepto, J y M van a reconocer que constituirse en figura de autoridad es necesario para establecer una diferencia entre docente y alumno/a (y así se distancian de una postura más espontaneísta o libertaria); pero asimismo, requiere diferenciarse del autoritarismo. En esta dirección van a considerar que implica que haya un sentido detrás de cada palabra, y no una imposición arbitraria; que es una construcción que no viene dada sino que se “gana” a través de la confianza y el diálogo; así como también, una manera de configurar individuos libres y autónomos, no dóciles. No les resultará sencillo pero no perderán de vista, en ningún momento, estas convicciones. Mientras que S, para quien reflexionar sobre el tema no será central, refleja con su actuar (de diálogo, respeto y no de imposición), similares concepciones que sus compañeros.

Respecto a la insistencia en **lo grupal** y en la integración, aunque quizás es J quien lo fundamenta previamente desde la psicología social; está presente en los tres casos. Primero como convicción de que es lo social lo que produce conocimientos y pensamientos; es con un/a otro/a (que habla, que discute, que enseña, etc.) que aprendemos; y segundo porque nadie debería quedar fuera de esto. Preocuparse por uno/a y cada uno/a de los/as alumnos/as es también dar pequeñas luchas, desde el aula, contra la exclusión, el individualismo.

Las clases son planteadas, también en todos los casos, como **participativas**, de escucha y diálogo. Hay una diferencia radical entre aquel/la docente que emite discursos cerrados y verticales, con quienes se arriesgan al intercambio de opiniones. Son, tal vez, S y J quienes más desestructurados/as y cuestionados/as van a sentirse al momento de dar lugar a la

palabra de sus alumnos/as, pero sin dudas esto también va a constituir una prioridad en las clases de M.

Podríamos preguntarnos, como docentes, con cuánta frecuencia nos ponemos en el lugar del/de la alumno/a. Si bien la **empatía** va a aparecer en el proceso de S, como algo que ella busca promover en los/as jóvenes, también va a obligarse, ella misma, a situarse desde sus formas de pensar y actuar.

Más allá de los aciertos y coherencias, aparecen desafíos al intentar construir propuestas vinculares democráticas, en aulas con jóvenes de nivel secundario: Por un lado que nadie quede fuera, que no estén “los del fondo”⁴⁶, ni G, ni K; y por el otro que pueda construirse autoridad desde lo democrático, rompiendo con dificultades personales y actitudinales, pero también con las matrices disciplinares que traen incorporadas los/as propios/as alumnos/as de su trayectoria escolar, reclamando castigos y recompensas en lugar de construcción de aprendizajes.

Un último análisis, también en relación a esta disyuntiva con la que se encuentran los/as estudiantes practicantes entre los límites y la libertad, tiene que ver con la formación recibida en la universidad. Basada en una hipótesis absolutamente personal y anclada en las primeras experiencias laborales propias y de la mayoría de los/as profesores/as en Ciencias de la Educación: muchas veces se va construyendo, a lo largo de la carrera, un cierto prejuicio respecto a la autoridad (asociándola a autoritarismo) que resulta un obstáculo al momento de situarse en un aula, con 25 - 30 alumnos/as adolescentes. Esta mirada, que no es necesariamente explicitada, ni intencionalmente formada, pareciera considerar que la autoridad atenta contra la libertad; por esto resulta un dilema, al encontrarse con los primeros grupos de estudiantes, comenzar a aceptar que se requieren límites, organización, coordinación, etc., y esto sucede, recién, con las primeras prácticas docentes.

⁴⁶ Idea desarrollada por Telma Barreiro (2009), en un libro con ese mismo nombre, acerca de aquellos/as alumnos/as que, aún permaneciendo dentro de un aula y una clase, ya están excluidos y suelen ubicarse, generalmente “al fondo”.

6. Conclusiones y aportes

Los objetivos que guiaron el presente trabajo pueden resumirse en dos ideas centrales: Por un lado, la de describir y analizar los procesos de prácticas de M, S y J teniendo en cuenta sus posicionamientos iniciales, las propuestas metodológicas construidas, y las continuidades y rupturas que, en términos de APC, aparecieron entre uno y otro momento. Por otro lado, el interés por indagar en algunas explicaciones respecto a esas continuidades y rupturas, principalmente buscando encontrar aquellas condiciones que posibilitan que un/a estudiante practicante pueda elaborar propuestas de enseñanza para la APC.

En este capítulo, correspondiente al cierre de las tareas de investigación y escritura, se incluye una síntesis en dos direcciones. En primer lugar se resume el análisis realizado a partir de la información obtenida de diferentes fuentes, llegando a algunas conclusiones o hipótesis, siempre abiertas a revisión; en segundo lugar, se convierten estas reflexiones en insumos para nuevos modos de reflexionar y actuar, tanto para el espacio de Praxis IV, como para el Profesorado en Ciencias de la Educación.

6.a. Conclusiones provisorias

6.a.1. Continuidades y rupturas: Síntesis.

Procurando no reiterar lo que ya fue descrito y analizado, aquí solo interesa destacar ciertas cuestiones generales que contribuyen a comprender los diferentes recorridos de las prácticas de M, S y J, en clave de continuidades y rupturas.

Una primera afirmación tiene que ver con reconocer que **se trata de procesos**. Un posicionamiento inicial, no deriva lineal, progresiva y simplemente, en una propuesta de actividades coherente. La relación entre lo ideológico y lo metodológico implica idas y vueltas, complejidad y, en definitiva, trayectos de construcción distintos.

Estos procesos además, adoptan **diferentes características de acuerdo a la dimensión** de que se trate. Si bien hubo casi total continuidad, en los tres casos, entre las concepciones y las formas de actuar, en relación a los vínculos, no sucedió lo mismo con la dimensión de los contenidos, ni mucho menos con la metodológica. Respecto al QUÉ, hubo continuidad en S, ya que se logra sostener la mirada crítica de los temas tal como se lo propuso desde un principio; mientras que aparecieron rupturas en M y J, en el primero hacia

una creciente politización de los temas respecto a una fundamentación superficial, y en el segundo, por el contrario, simplificando el tratamiento del contenido, en comparación con una fundamentación profunda y compleja. En relación al CÓMO, por último, y aunque S otra vez logra dar continuidad en la práctica a su propuesta “político pedagógica”; en los tres casos fueron mayores las dificultades para traducir los fundamentos en propuestas. Las rupturas de M y J se mantienen similares a las que se dan respecto a los contenidos: M logra una propuesta que avanza en la lectura de la realidad, respecto a una fundamentación simple y contradictoria; mientras que J se conforma con atraer y entretener, abandonando la idea de formación política que consignaba en su fundamentación.

Tal vez en un inicio, al diseñar el problema de investigación, se privilegió la búsqueda de continuidades. Esto porque se consideraba que era fundamental que un/a estudiante practicante pudiera sostener, coherentemente, sus posicionamientos explícitos, en una propuesta metodológica acorde. Sin embargo, esta mirada subestimaba la **posibilidad que representa la ruptura**, como intersticio sobre el cual puede construirse algo nuevo, fruto de la reflexión, de la escucha respecto a lo que los/as alumnos/as necesitan, de lo que el/la docente aporta, etc. Esta afirmación se sostiene, principalmente, teniendo en cuenta el proceso de M, aunque también reconociendo que ninguno de los tres procesos se desarrolló lineal y coherentemente, de principio a fin. Por esto, en el siguiente apartado, se modifica el foco de atención, dejando de considerar como decisivas a las continuidades o coherencias, y trasladándose a las posibilidades de construir propuestas de enseñanza de APC.

6.a.2. Más allá de continuidades y rupturas: La APC y lo político en las propuestas de enseñanza.

A lo largo de las páginas previas, principalmente durante el análisis de la información, se recuperaron determinadas decisiones y acciones de los/as estudiantes practicantes que evidenciaban cierta naturaleza política. Es necesario volver al contexto conceptual para retomar dos ideas teóricas que resultan necesarias para poder “ver” estos indicios.

Se concibe a la APC como un proceso, un intento, una acción, que se ancla profundamente en lo pedagógico, más allá de analizar si alguien está políticamente alfabetizado/a, lo que interesa en el presente trabajo es poder encontrar las formas para promover APC en otros/as, para que los/as jóvenes alumnos/as puedan “leer” la realidad en forma crítica, “leerse” como sujetos de conciencia y acción, y “decir” esa realidad, nombrando aquello con lo que no acuerdan y anunciando el mundo que quisieran construir.

Lo político, mientras tanto, representa la profunda naturaleza de esos procesos (así como de muchos otros, no solo educativos). El nivel ontológico, tal como lo define Chantal Mouffe (2007), que "... tiene que ver con el modo mismo en que se instituye la sociedad" (p. 16); así, una alfabetización que es política, está definida desde la presencia y posibilidad del poder, el conflicto, el desacuerdo, lo colectivo y lo inventado, como aquello que produce rupturas; tal como se lo entiende desde el contexto conceptual desarrollado en páginas previas.

Las categorías que se incluyen a continuación se organizan de acuerdo a estos dos planos: la APC como práctica pedagógica, como acción, como evidencia de qué "algo del orden de lo político está ocurriendo allí"; y lo político u ontológico, como el lugar de la esencia, como fundamento del actuar que define tanto lo educativo, como todos los ámbitos del actuar. Sin embargo debe quedar claro que el anterior constituye, tan solo, un criterio organizador, ya que lo político atraviesa también las propuestas de enseñanza, mientras que la APC no existe sin lo político como fundamento último de un/a estudiante practicante que mira la realidad de un modo, e intenta construir desde allí otro mundo posible.

Los elementos que, en las propuestas de M, S y J, hacen suponer que lo que allí se intenta es producir algunos procesos vinculados a **la APC** pueden resumirse en los siguientes puntos:

- **Materiales "portadores de realidad"**⁴⁷: Artículos, noticias, casos, testimonios, situaciones de la vida cotidiana, ejemplos, que "aportan una cuota de realidad"; puestos en juego a partir de diferentes actividades e intencionalidades. Pueden haberse incorporado casi casualmente (porque "viene bien") o luego de una búsqueda intencional; ser compartidos al calor de un discurso, a modo de ejemplo ilustrativo, o constituirse como material de reflexión en una tarea; en todo caso, las intenciones son políticas: que los contenidos no se presenten vacíos de significado, que se vinculen con la realidad (más cercana y personal o más lejana y estructural), que sirvan como herramienta para entender el contexto y que, incluso, puedan aportar una nueva mirada respecto al currículo, cuestionando y problematizándolo. Aunque texto y contexto, desde la mirada de Freire, no podrían presentarse en forma separada, esto ocurre frecuentemente en la escuela. Es así que se vuelve necesario reconocer el valor de recuperar aquello que sucede

⁴⁷ Como si el aula entera no portara realidad en sí misma, los/as alumnos/as, la/el docente, los contenidos, los espacios, todo está atravesado por un contexto, sin embargo se trata de materiales que obligan a considerar que ciertas cosas que suceden fuera, y que por lo general no ingresan, son también recurso y base fundamental para la enseñanza.

fuera del aula y que puede ser leído en una relación dialéctica con el contenido a enseñar. Esto implica, además, dar herramientas para mirar y entender la realidad de forma informada.

- Los **desafíos cognitivos para la crítica** y no para la repetición: La hegemonía logra imponerse, no sólo a través de las ideas y los discursos, sino también a través de las tareas escolares: horas de clase destinadas a copiar, repetir, definir, apoyadas en la idea de que lo que importa es “llenar” de conocimientos, habilidades y hábitos, a todos/as los/as alumnos/as, formándolos/as como sujetos pasivos/as que no pueden construir nada nuevo, ni propio. Pensar críticamente, en cambio, requiere de otro tipo de tareas: Consignas que apuntan a la relación (entre conceptos, o entre hechos y conceptos), la opinión, la propuesta de acciones transformadoras; preguntas que pretenden indagar acerca de los saberes de los/as alumnos/as, pedir interpretaciones, o incluso, generar conflicto. Se trata de habilitarlos/as para ver los hechos, los conceptos dentro de una red de conexiones y no en forma aislada, ni como verdades incuestionables.

Quizás no pueda afirmarse que S, M y J logran consolidar, a través de estos pequeños desafíos, un pensamiento crítico. Sin embargo, contribuyen a construirlo de un modo no mecánico.

- **Lo artístico** como recurso que visibiliza otras dimensiones: lo lúdico, lo audiovisual, lo corporal, incorporan a la cotidianidad del aula el reconocimiento de que la enseñanza y el aprendizaje no son fenómenos puramente mentales, y que la APC, puede ir más allá de las palabras, textos, ideas y pensamientos. Poner en juego lo subjetivo y lo corporal, a través de lo que motiva, lo que atrae, lo que llega de otro modo (un video, una canción, un texto literario, una representación teatral); involucra a cada alumno/a como totalidad y no como fragmento, que es, en definitiva, lo que somos.

Vale destacar que no se recurre a estas estrategias solo como motivación, sino que se las utiliza desde intencionalidades que son, también, políticas: visibilizar el sentir, el decir y el vivir de grupos marginados (comunidades indígenas), actuar situaciones cotidianas relacionadas con las normas, escuchar una canción acerca de la violencia de género, etc. La dimensión técnica de la práctica docente (Iglesias, 2003), recordemos, no tiene sentido si no es anclada en un posicionamiento ideológico y político.

Asimismo, ciertos elementos hacen emerger, en clase, **lo político**, claramente. Y lo hacen desde posiciones profundas que, más allá de metodologías áulicas implican modos de posicionarse ante el mundo:

- **Tensar la desigualdad:** Hacerla aparecer en clase y ponerla en cuestión, desestructurando también los contenidos escolares que suelen pasarla por alto. Esto se observa con mayor fuerza en S, a partir del trabajo con casos de grupos vulnerados y sus desiguales procesos de socialización (por la pobreza, por el género, por pertenecer a comunidades originarias), pero también M decide mostrar la desnutrición y sus cifras al hablar del derecho a la alimentación. Los contenidos escolares, por lo general, homogeneizan y ocultan las desigualdades. Develarlas implica, desde una comprensión crítica por parte los/as estudiantes practicantes, ver el poder, porque las omisiones no son ingenuas, ni casuales, y las desigualdades tampoco son corrientes o naturales. Incluir las en las propuestas de enseñanza se relaciona con la idea de “expandir la dislocación” (Retamozo Benitez, 2010), tensarla de tal forma que se vuelva evidente, poniendo en cuestión lo naturalizado. Es político, asimismo, reconocer el poder detrás, porque aquello que se da a conocer y entiende como diversidad, es desigualdad y, en definitiva, dominación.

- **El lugar del/ de la alumno/a:** Esto es, reconocer al sujeto que aprende como poseedor/a de saberes, experiencias, intereses, necesidades. Porque la enseñanza no es un proceso unidireccional, sino que se hace y rehace en interacción con un/a otro/a. Aquí es que vale recuperar aquellos momentos en que se escucha a los/as jóvenes, se tienen en cuenta sus intereses; al mismo tiempo que se considera su propia vida cotidiana tanto como su contexto inmediato, para que puedan leerse y leerlo desde nuevos lugares: describir y analizar el propio proceso de socialización, indagar acerca de la pobreza en la ciudad en que viven, son ejemplos de esto. Ejercicios estos que remiten a la identidad, la narración y la memoria, como fragmentos para la construcción de la Subjetividad Política (Ruiz Silva, 2012), los que construyen puentes entre la vida propia y el contexto, tal como define este autor a esta subjetividad, que es tan personal como política.

Reconocer la existencia de esos/as otros, obliga a ponerse en sus lugares, el del/de la compañero/a de curso, el del alumno que cuestiona los propios posicionamientos, el de Melina Romero; remite a la **capacidad de empatía** y a la posibilidad de conmovirse ante el dolor de los/as otros/as, buscando las formas de actuar para transformarlo (Ruiz Silva, 2012).

- El **enfoque histórico**: Puesto en juego, clara e intencionalmente por M al tratar el tema del voto a los 16 años. Esta mirada implica revisar la concepción que se tiene acerca de la realidad, como algo dado, mitológico y/o natural; para entenderla como aquello que “está siendo”, que se puede transformar. Mostrar a los/as alumnos/as que no siempre el voto fue para todos/as, y que los derechos políticos fueron ampliándose a través de sucesivas luchas de hombres y mujeres, implica también mostrarles que ellos/as mismos/as son parte de esta historia, que no termina ni está pre definida. Al mismo tiempo que obliga a pensar que, más que la naturaleza o el destino, lo que opera en la historia son relaciones de poder, siempre entre la dominación y la transformación. Introduce así a la esperanza, de un modo u otro, ya que la historia demuestra que la realidad no siempre fue la misma, y que puede transformarse.

- **Dar la palabra**: Sin medir las consecuencias, ya que una vez que M, S o J deciden escuchar, también se preparan para recibir aquello que moviliza, cuestiona, desestructura y transforma, en definitiva, **el conflicto**: las quejas respecto a las dinámicas de las clases, la opinión sesgada y conservadora respecto a ciertos temas, el debate que se vuelve caos inmanejable. El/la docente puede silenciar o puede dar la palabra; si decide promover el debate, el diálogo, la participación; tener en cuenta las demandas, las opiniones, los cuestionamientos, implica una opción, que es política. El/la alumno/a no calla, ni repite, sino que “dice”, y desde lo desarrollado en el apartado teórico puede recuperarse lo que la palabra y el lenguaje tienen de político, como territorio para la expresión de lo propio, o como estrategia para la dominación. Reapropiarse de la posibilidad de decir, de la palabra, es condición para apropiarse de la propia experiencia personal e histórica.

Además, la irrupción del diálogo trae aparejado el desacuerdo. Miriam Kriger define a la capacidad política como la posibilidad del disenso, del desacuerdo, la que no puede existir en su neutralización, el consenso (Kriger, 2010).

- **Cuidado de la autonomía y el libre pensamiento** de los/as alumnos/as: Esto ocurre cuando S o M se encuentran en el dilema entre cuidar (no influir en) las opiniones de sus alumnos/as, al mismo tiempo que no dejar de mostrar los temas en toda su complejidad: ¿Es Melina Romero culpable de que la violen y asesinen? ¿Es EEUU un Estado garante de los derechos confiable, si arroja una bomba atómica? No se trata de obligar a los/as chicos/as a adoptar una mirada crítica, más allá de reconocer en ellos/as pensamientos reaccionarios, sino, tal como Carlos Cullen propone al hablar de Neutralidad

Beligerante (2004), no dejar de “jugarse” por el propio posicionamiento y, al menos (y esencialmente, como gesto político) mostrar los hechos desde la complejidad que implican, desde todos los puntos de vista posibles.

En todo caso, imponer un posicionamiento crítico, es más perjudicial y contradictorio, que brindar las herramientas necesarias para mirar autónoma y complejamente la realidad, aunque finalmente persistan posturas conservadoras. Esto, vale destacar, no es simple, ya que obliga a problematizar los propios posicionamientos.

- **Lo colectivo:** De diferentes maneras, las prácticas de M, S y J otorgan relevancia a lo grupal, las discusiones como construcción conjunta de conocimiento, la importancia de considerar las opiniones diferentes, el trabajo en grupo, la necesidad de no excluir, entre otras. Si la ideología dominante promueve el individualismo y la meritocracia, excluyendo, marginando y segregando a grandes sectores sociales; no hay forma de transformarla que no sea construyendo desde y para lo colectivo.

Lo político es intrínsecamente colectivo (Mouffe, 2007), las identidades políticas se construyen al distinguir “amigos de enemigos”. Esto significa que no solo me construyo con otros/as, sino también en contra de otros/as.

Pequeños desafíos como escuchar, incluir al compañero a mi grupo, ponerme en su lugar, construir una tarea con otros/as; construyen desde un lugar diferente a la forma habitual y hegemónica: la competencia.

- **Gestos democráticos:** Lo político, en los gestos encontrados y analizados, tiende a orientarse hacia la construcción de un ambiente áulico democrático. Los límites, la libertad y el interés genuino por el vínculo con los/as alumnos se piensan y se ponen en práctica en ese sentido. No se trata de manipular autoritariamente, ni de desresponsabilizarse, dejando todo librado al azar, ya que la presencia e intervención del/de la docente es necesaria.

La trama política (Sowthwell, 2012) es aquella que se va tejiendo vincularmente y que va a configurar perfiles áulicos e institucionales de acuerdo al lugar que se le otorgue a la participación, a la reciprocidad, al encuentro, al conflicto, entre otros gestos más o menos democráticos.

Sin lugar a dudas, el pensamiento crítico no tiene lugar en medio de vínculos jerárquicos, de docilidad, silencio y pasividad.

- **Lo inventado:** Esta última categoría, quizás, incluya a todas las anteriores, porque se refiere a lo que no existe y el/la estudiante practicante puede construir, luego de

leer el contexto, sin copiar, sin repetir. Aún a riesgo de equivocarse, se inventa algo nuevo. Así como existen modos históricos de dominación y hegemonía, también existen líneas de fuga, que escapan a lo impuesto, a lo convencional, a lo establecido.

Que un/a futuro/a docente pueda advertir (no negarlo, ni ocultarlo, ni restarle importancia) que algo no funciona, no resulta suficiente o que no está cumpliendo con lo esperado; y que pueda construir una nueva respuesta, una nueva estrategia, resulta político en el sentido de la invención. Porque inventar es imaginar radicalidad, produciendo transformaciones que alteran lo instituido.

6.a.3. APC en las propuestas de enseñanza: ¿Qué la posibilita? ¿Qué la dificulta?

A continuación se realiza una apretada síntesis de aquello que fue apareciendo, en cada uno/a de los/as sujetos, a lo largo de su proceso, como potencia o como obstáculo para lograr trasladar sus intenciones de APC en propuestas metodológicas coherentes, o también, para romper con intenciones iniciales superficiales, no críticas y contradictorias, pudiendo construir propuestas con mayor potencia para la APC. No deben tomarse como postulados ni como reglas a repetir, sino como aquello que, para alguno/a de estos/as tres estudiantes practicantes resultó significativo o contraproducente, en un contexto y en un momento determinados. Sin embargo, tampoco deben desestimarse por ser absolutamente particulares, ya que aportan nuevos puntos de vista para mirar tanto las propias prácticas docentes, como el dispositivo de formación constituido por el Profesorado en Ciencias de la Educación.⁴⁸

Aunque algunos puntos se refieran más especialmente a un caso que a otro, se toman en general, porque se consideran, en cierta medida, hipótesis para seguir pensando, que dan origen, incluso, a algunas de las propuestas que cierran el presente trabajo.

Una última consideración tiene que ver con la procedencia de estas posibilidades y dificultades, ya que van más allá de los ámbitos de formación académica y abarcan tanto la historia de formación (formal y no formal) y participación en organizaciones de lucha, como la vida familiar y personal cotidiana de cada uno/a.

⁴⁸ Siendo el presente un momento oportuno para revisar la carrera, ya que el Plan 020/99 de halla en pleno proceso de revisión y transformación.

Lo que posibilita...

En relación a esto se recuperan dos fuentes de posibilidad o “mochilas”⁴⁹ desde las cuales los/as estudiantes practicantes se valen:

- La **“mochila” académica**. Aquella que se va “llenando” y enriqueciendo en el recorrido por las instituciones educativas, principalmente en la formación en la UNSL:
 - Experiencias escolares que son traumáticas y operan como “lo que no quiero repetir”. Así como también modelos de docentes (principalmente en el nivel secundario) que representan una referencia en el camino de construirse como docentes críticos/as y transformadores/as.
 - Experiencias en la formación universitaria que dejan huellas: El vínculo con docentes que, en su decir y en su hacer coherentes⁵⁰ y críticos/as, se recuperan y resultan inspiradores/as; la idea de que informarse también es formarse, la articulación de los contenidos con el contexto, la utilización de noticias como recurso de la enseñanza; la riqueza y potencial de la reflexión grupal, la simple interacción con los compañeros; la libertad y apertura para expresarse, debatir, escuchar sin miedo a equivocarse; la premisa de no imponer.
- La **“mochila” no académica**. Proviene de prácticas y vivencias que, si bien suceden “por fuera” de las instituciones educativas, y no es posible organizarlas ni provocarlas, resultan también profundamente significativas:
 - Leer los diarios, informarse respecto a la realidad, tener en cuenta perspectivas variadas al respecto, estar alerta ante lo que circula en las redes sociales. Esto permite

⁴⁹ ¿Por qué mochila? Porque al mismo tiempo que nos acompaña, siempre (por eso no sirve hablar de armario, o de repositorio), representa esa posibilidad de “ir llenándose” de acuerdo a las experiencias que vamos viviendo, las personas con las que nos vamos vinculando, los recursos, objetos, obras que vamos conociendo, los textos que vamos leyendo, etc. Si bien podría confundirse con la mirada bancaria del “llenado”, acerca de la que nos advierte Paulo Freire, implica reconocer que, de muchas maneras, nos enriquecemos de lo externo, copiamos, repetimos, usamos, compartimos y conservamos disponible para otras situaciones aquello que decidimos guardar en esa mochila.

⁵⁰ Aquí se destaca la coherencia a modo de hipótesis personal. Lo que deja marcas, se rescata y sirve como herramienta para recuperar y poner en juego al momento de enseñar, son propuestas en las que un/a docente (o un equipo docente) se desenvuelve metodológicamente en coherencia con un posicionamiento crítico. Es decir, los/as estudiantes practicantes pueden haber transitado por muchos espacios de debate, de taller, de inserción en la realidad, de actividades de reflexión, etc., pero si estas se quedan en la dimensión técnica, sin una correspondencia ideológica y política, que le dé sentido, no persisten como huella.

una sensibilidad y una alerta particular para encontrar aquellos “materiales portadores de realidad” que se vinculen con los contenidos a enseñar.

- Ver películas, leer literatura. También aporta un atractivo extra a los discursos y las clases, que ilustra lo que se está diciendo desde otros modos de mirar y de narrar.
- La participación en una organización sindical, gestada en un momento histórico clave de conflicto docente. No solo como un espacio que construye una mirada crítica respecto a la realidad, sino también respecto a las propias posibilidades de organizarse colectivamente, advirtiendo lo perjudicial que puede resultar el prestar atención a intereses individuales.
- Matrices familiares democráticas, de libre decisión y discusión, más que de obediencia y silencio.

Lo que dificulta...

Se recuperan aquí aquellas dificultades más explícitas, los obstáculos más evidentes. Sin embargo, muchas otras pueden desprenderse de las anteriores posibilidades (¿Qué pasa cuando esas “mochilas” no encuentran espacios desde los cuales “llenarse” o enriquecerse?), así como también de los aportes con los que se cierra este capítulo (¿Siempre funciona el acompañamiento?, ¿Qué sucede cuando, en el marco de la cursada del 4to año de la carrera, los tiempos para la reflexión, individual y colectiva, son escasos?, ¿En qué medida afecta la escasa experiencia previa en las prácticas que la carrera propone?, etc.).

Los discursos de M, S y J, sin embargo, permiten pensar en ciertas dificultades, tan particulares como pertinentes para extenderse a la comprensión de otros procesos similares:

- Una trayectoria escolar marcada por la recepción acrítica de contenidos. El aprendizaje tiene una historia, la forma en que se aprende a aprender, a organizar y significar las experiencias, a leer, a vincularse con los conocimientos, etc.; va configurando matrices que, si bien pueden modificarse, establecen modelos difíciles de romper. Quienes han constituido esta matriz en base a ejercicios mecánicos, repetitivos, de exterioridad respecto a los conocimientos, se encuentran con cierta dificultad al momento de construir propuestas de enseñanza críticas y reflexivas, radicalmente diferentes a aquellas con las que se han configurado como sujetos del aprender.
- La experiencia en la docencia, pese a que puede suponer una ventaja, actúa como condicionante. Los hábitos, la rutina, la mecanización de la tarea docente cotidiana van

dificultando la posibilidad de construir actividades propias y diferentes, despegadas de los libros de texto.

- La formación del “crítico criticón”, modo en que J caracteriza a la formación que la carrera propone hasta 4to año: Se cuestiona todo pero no se dan herramientas para la intervención, concreta, en la práctica docente. La crítica se convierte, así, en una imposición desprovista tanto de sentido como de herramientas para replicarla en la práctica docente.

6.b. Aportes

Las cosas no se cambian con las palabras, por más brillantes que estas sean, sino con prácticas que en sí mismas, tiendan a la transformación.

(Roberto Iglesias, 2003)

Quizás no se encuentren aquí grandes transformaciones, radicales, decisivas. Aunque si se realiza un esfuerzo por que el trabajo de análisis realizado pueda volver sobre las prácticas, para reconocer lo que puede estar siendo un acierto, y debería sostenerse y/o fortalecerse, como lo que no está resultando significativo, y podría repensarse, o lo que resta por ser inventado.

6.b.1. En relación al espacio de Praxis IV: La Práctica Docente.

- El **acompañamiento** por parte de los/as docentes de Praxis IV. Esta tarea que resulta central durante el período de prácticas, es recuperada como valiosa y determinante. Los espacios de consulta, la lectura de lo escrito, las sugerencias, las preguntas desestabilizadoras, la revisión de la coherencia, entre otras, constituyen estrategias que invitan a profundizar la reflexión, a construir y reconstruir la propuesta de acuerdo a las intenciones, a enriquecer esas propuestas desde el aporte de un/a otro/a.

Sin embargo, y al mismo tiempo, es una tarea que no deja de generarnos dudas en relación a nuestro lugar como docentes de prácticas, principalmente respecto a la intervención en un proceso que no es el nuestro: ¿Hasta dónde se interviene? ¿Cuál es el límite en el cual hay que retirarse? ¿Desde qué lugar se dice, se sugiere, se corrige? ¿Cómo no generar frustración o enojos que paralicen?

- **La acción informada o praxis.** El espacio de las prácticas cuenta con una ventaja respecto a otras materias, y es que se apoya en el actuar. Para algunos/as es el momento en el cual se deja de “criticar por criticar” para pasar a intervenir. No debe descuidarse que no se trata de activismo, sino de praxis, por lo que la acción se da desde marcos conceptuales, ejercicio este que resulta tan significativo principalmente para J.

- La posibilidad de **reflexión sobre las prácticas** es algo que no sólo no debe descuidarse, sino sobre lo que se tiene que insistir. Tiene que ver con desterrar la idea de que las prácticas son para demostrar lo sabido, poner a prueba al/a la futuro/a docente, a su capacidad, a su pasión; por el contrario, la reflexión incluye la posibilidad del error. Si algunos de los traspies de J o M, por ejemplo, hubieran significado evaluar negativamente su proceso, ¿Qué posibilidad les quedaba para repensar y transformar sus prácticas como una y otra vez lo hicieron?

En este sentido es importante continuar trabajando en el momento de las devoluciones post clases, para que no sean vividas en términos de “haber aprobado o no”, sino como espacio para reflexionar conjuntamente sobre lo sucedido.

- **¿Por dónde empezar? ¿Fundamentación o propuesta metodológica?** La tarea de planificar la propuesta de enseñanza consta de dos pasos: primero se elabora una fundamentación, y luego se explicitan las decisiones para llevar a la práctica esas intenciones iniciales. Una de las cuestiones centrales sobre las que se analizan las propuestas de M, S y J, es la coherencia entre los posicionamientos iniciales críticos que los/as estudiantes practicantes explicitan, y las decisiones que luego toman, al realizar su propuesta metodológica y desarrollarla en las prácticas. Algunos de los interrogantes que aquí aparecen son: ¿No se está forzando una secuencia que debería ser a la inversa? ¿No es más simple develar las teorías y posicionamientos subyacentes en mi hacer, para transformar desde allí? Según Freire (1984) los “... errores metodológicos son, en el fondo, de procedencia ideológica...” (p. 44), es decir, existe una continuidad con una ideología y con unas intenciones que no están dichas, pero que se evidencian en el actuar.

En sintonía con este planteo se recupera lo que sucede con la dimensión de los vínculos. En esta, la coherencia entre posicionamientos y propuesta es prácticamente absoluta ¿Puede atribuirse esto a que los primeros son explicitados luego de transcurrida la práctica?

- **Mostrar, compartir, dar a conocer.** Frecuentemente los/as estudiantes practicantes llegan a utilizar recursos, materiales, actividades y estrategias, que

experimentaron, que vieron en otra situación, que les sugirió un/a compañero/a o un docente, etc. Es decir, que “copian”, adaptan, transforman. En general, desde las carreras de formación docente se insiste con la reflexión y la invención autónoma, evitando la formación de docentes técnicos/as, que “apliquen recetas” sin cuestionamiento alguno. Sin embargo, es difícil construir metodológicamente, desde lo creativo y desde lo crítico, sin tener puntos de referencia. Tanto M como S o J rescatan cada herramienta y cada recurso de experiencias o intercambios anteriores.

Lo anterior obliga a reconocer la necesidad de “mostrar” nuevas formas de enseñar, no solo desde la sugerencia explícita, sino también desde propuestas didácticas que acompañen los discursos críticos. Asimismo resulta enriquecedor propiciar espacios en que los/as estudiantes practicantes puedan ir compartiendo lo realizado, dando a conocer las propuestas al interior del grupo de compañeros/as de prácticas, y conociendo las suyas. En este sentido, vale destacar los “Talleres para enriquecer la construcción metodológica” que se proponen año a año desde Praxis IV, cuya intención es compartir, desde el arte (el teatro, la literatura, la música, la pintura, etc.), las TIC, etc. diferentes recursos para construir las propuestas de enseñanza.

6.b.2. En relación al Profesorado en Ciencias de la Educación.

- **Referentes para la construcción del/de la docente que “quiero ser”.** Tal como se destaca en reiteradas oportunidades, existen docentes y espacios de la carrera que resultan significativos y son recuperados como huella para pensar en las propias prácticas docentes. Persisten como inspiración por haber podido generar vínculos (no solo entre docente y estudiante, sino además con el conocimiento y la realidad), y por llevar adelante propuestas críticas coherentes desde el decir y el hacer. Es necesario revisarlos, recuperarlos, sostenerlos y, sobre todo, multiplicarlos (ya que no son demasiados).

- También hay un fuerte (y recurrente) cuestionamiento a la **distancia de la formación académica respecto a los espacios de prácticas**. Así es como se habla del estudiante “crítico criticón”, que llega a 4to año sin demasiadas herramientas para la intervención en la realidad educativa.

- Como **desafíos**, entonces, queda la demanda de sostener trayectos reales de praxis, que comiencen con anterioridad al 4to año, y que permitan poner en juego los conceptos para pensar e intervenir en los diferentes contextos educativos. Así como también

poder revisar las prácticas docentes, para que no sean una excepción aquellas que dejan huella y que resultan significativas, sino que puedan articular, en sus propios dispositivos de enseñanza, la coherencia entre un decir y un hacer (crítico o no, pero coherente).

Por otro lado, y considerando lo decisivo que resulta el acompañamiento en los inicios de la docencia, pueden instrumentarse trayectos que den continuidad a lo que se realiza, únicamente, durante Praxis IV. ¿Es suficiente este acompañamiento? ¿Se supone que al finalizar sus prácticas ya están listos/as para pensar y dar clases? ¿Cómo seguir acompañando a nuestros/as egresados/as en sus inicios en la docencia?

Epílogo

Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo.

(Proverbio africano)

No hay mucho, no hay grandes ideas en este cierre. Este trabajo parecería ser una búsqueda de aquellas pequeñas partes o fragmentos de lo que queda, de lo poco que aún puede hacerse en contra de lo que domina y somete. Esto supone dos cosas: que es poco, mínimo, ínfimo, pero que ahí está, en esos/as estudiantes practicantes, nacidos/as y educados/as en pleno neoliberalismo, en sus ideas y acciones, en sus palabras y gestos, ahí está. Lo político, lo crítico, lo transformador.

Hay, entonces, esperanzas, puntos de encuentro desde los que empezar a pensar y construir, no quizás grandes revoluciones, ni (aún), docentes radicalmente transformadores/as; sino pequeños intentos que caminan en direcciones contrarias a las hegemónicas.

Tal como dice Ana María Fernández (2008), si aún no es posible construir autonomía, al menos se trata de tensar la heteronomía. ¿Derriban estas propuestas al sistema capitalista? ¿Convierten al espacio de FEyC en un ámbito para la formación de un/a ciudadano/a crítico/a, democrático/a? Probablemente no, al menos no ahora, no absolutamente, sin embargo se posicionan desde un lugar contrahegemónico, intentan producir subjetividades en este sentido, crear conciencia, alfabetizar políticamente en forma crítica.

No estamos ante ese/a docente que transforme radicalmente la enseñanza y la educación. A pesar de esto, culpar a los/as estudiantes practicantes y culparnos como formadores/as, por estar fracasando en esta tarea radical ¿No invisibiliza eso pequeño que sí pudieron construir? Podemos dejarlo pasar, subestimarlos, o podemos comenzar a tejer a partir de allí.

Bibliografía

- Achilli, E., (2000), *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde Editor.
- Barreiro, T., (2000), *Conflictos en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Barreiro, T., (2009), *Los del fondo. Conflictos, vínculos e inclusión en el aula*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas
- Barreto, V., (1998), *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Editora Arte & Ciencia.
- Blanco, N., (2002), Tratando de crear y sostener relaciones de autoridad en la educación. En *Sofias. Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?*, pp. 113-124.
- Bonvillani, A., Palermo, A., Vázquez, M. y Vommaro, P., (2008), Juventud y política en la Argentina (1968-2008). Hacia la construcción de un estado del arte. *Revista Argentina de Sociología. Año 6, (N° 11). Noviembre-Diciembre de 2008*, pp. 44-73.
- Braslavsky, C., (1986), Juventud argentina: entre la herencia del pasado y la construcción del futuro. *Revista de la CEPAL, (N° 29)*, pp. 41-55.
- Braslavsky, C. y Birgin, A., (Comp.) (1992), *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores.
- Braslavsky, B., (2003), ¿Qué se entiende por alfabetización? *Revista Lectura y vida. Año 24, (n° 2)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de La Plata.
- Carlino, P., (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chevallard, I., (1998), *La Transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: AIQUE.
- Cullen, C., (2004), *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Di Pasquale, V. y Santía, L., (2014), *Alfabetización Política en Escuelas Secundarias de San Luis: La escasa presencia, allí donde la necesidad aumenta*. FICES, Renija. (S/publicar)
- Doyle, W., (1986), Trabajo Académico. En Tomilson, T. y Walberg, H. *Academic work and educational excellence: Raising student productivity*. Berkeley: Mc Cutchan. Traducción: Máximo Bence, Supervisión: Diana Mazza.
- Edelstein, G., (2010), Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En Camilloni, A. y Otras, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-89). Buenos Aires: Paidós.

- Fernández, A. M., (2008), *Política y subjetividad. Asambleas barriales y fábricas recuperadas*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Fenstermacher, G., (1997), Tres aspectos de la filosofía de investigación sobre la enseñanza. En: Wittrock, M, *La investigación de la enseñanza: métodos cualitativos y de observación*. Barcelona: Paidós educador.
- Filloux, J. C., (2004), *Intersubjetividad y formación (el Retorno sobre sí mismo)*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Filmus, D. y Frigerio, G., (1988), *Educación, autoritarismo y democracia*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Freire, P., (1969), *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P., (1984), *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo veintiuno editores.
- Freire, P. y Macedo, D., (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P., (1990), *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P., (1993), Alfabetización y Ciudadanía. En: Gadotti, M., Torres, C. y Puiggros, A. (Comp.): *Educación popular. Crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, (pp 95-104).
- Giroux, H., (1990), *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. España: Centro del publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica.
- Giroux, H., (1992), *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo veintiuno editores.
- Grande, A. (2013), *El crimen de la paz*. Avellaneda: Fundación Pelota de Trapo.
- Gvirtz, S. y Palamidesi, M., (2008), *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: AIQUE.
- Hillert, F. y otros, (2011), *Gramsci y la educación: Pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Iglesias, R., (2003), *De carambas, recórcholis y cáspitas. Una mirada trashumante de la educación*. Córdoba: Comunic-arte.
- Iglesias, R., (2014a), *Un viaje hacia la autonomía. Un recorrido sobre los conceptos y procesos de organización desde la educación popular en Argentina*. Río Cuarto: UniRío Editora.

- Iglesias, R., (2014b), *Pra Frente. Historia de vida, contexto y Educación Popular*. Juana Koslay, San Luis: Ediciones Revista Cultural El Viento.
- Kessler, G. (2016), *Controversias sobre la desigualdad*. México: Fondo de cultura económica.
- Kruger, M., (2010), *Jóvenes de escarapelas tomar. Escolaridad, comprensión histórica y formación política en la Argentina contemporánea*. La Plata: Editorial de la ULP.
- Leis, R., (1989), El arco y la flecha. En: Alforja y otros, *La formación metodológica de los educadores populares*. Santiago de Chile: Documentos de Apoyo Metodológico del CEAAL.
- Maravall, J. M., (1987), Estilos políticos y sus efectos educativos: del autoritarismo a la democracia. En: *Educación y Democracia*. Buenos Aires: Editorial Legasa.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación, (1995), *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*.
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación, (2011), *Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Básico. Educación Secundaria. Formación Ética y Ciudadana*.
- Mouffe, Ch., (2007), *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Organización de las Naciones Unidas, (2000), *Alfabetización para todos. Una década de la alfabetización de Naciones Unidas*. Dakar: Foro Mundial de Educación.
- Puigross, A., (2006), *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna.
- Pichón Rivière, E., (1980), *Teoría del vínculo. Selección y revisión: Fernando Tarago*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Retamozo Benítez, M., (2009), Lo político y la política: Los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. *Revista mexicana de ciencias políticas*, pp. 69-91.
- Rodríguez Gómez, G. y Otros (1996): *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Silva, A., (2009), Retos y posibilidades de la formación ciudadana. *Revista Novedades Educativas*, (N° 220).
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M., (2012), *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Saviani, D., (1987), Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad en América Latina. *Revista argentina de educación*, (N° 8), pp. 9-24.
- Skliar, C., (2011), Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Revista Plumilla Educativa*, (N° 8), pp. 11-22.
- Skliar, C., (2015), *Desobedecer el lenguaje*. Buenos Aires: Miño y Davila.

- Universidad Trashumante, (2000), *Crónicas del viaje I*. San Luis: Ediciones El Quirquincho.
- Sirvent, M. T., (2011), *Problemática actual de la investigación educativa*. Recuperado de: <http://textosdepsicologia.blogspot.com.ar/2011/05/sirvent-m-problematica-actual-de-la.html>
- Southwell, M., (2012), Formas de lo político en la escuela. En Southwell, M. (Comp): *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Tamarit, J., (2002), *El sentido común del maestro*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tamarit, J., (2012), *Clase media: Cultura, mito y educación ¿Quién educa al educador?* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Tamarit, J., (2017), *Los intelectuales en “el centro” y en “la periferia”: Tradición, educación y producción de ciudadanía*. Merlo: Ediciones Instituto Superior Dr. Arturo Jauretche.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.), (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Williams, R., (1980), *Marxismo y literatura*. Barcelona: Ediciones Península.

