



# Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior

3ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados  
de Investigación Educativa

*Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut*  
Compiladoras

**C\*VE**  
Colección Vinculación y Educación

**UniRío**  
editora

**e-book** ISBN: 978-987-688-469-3

Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior : 3er Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa / Marta Piretro ... [et al.] ; compilación de Carola Astudillo ; Marhild Cortese ; Marisa Muchiut. - 1a ed - Río Cuarto : UniRío Editora, 2022.  
Libro digital, PDF - (Vinculación y Educación)

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-688-469-3

1. Educación Superior. 2. Pedagogía. 3. Investigación Social. I. Piretro, Marta II. Astudillo, Carola, comp. III. Cortese, Marhild, comp. IV. Muchiut, Marisa, comp.  
CDD 378

## Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior: 3er Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa

*Carola Astudillo; Marhild Cortese; Marisa Muchiut (Compiladoras)*

2022 © *UniRío editora*. Universidad Nacional de Río Cuarto  
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina  
Tel.: 54 (358) 467 6309  
editorial@rec.unrc.edu.ar  
www.unirioeditora.com.ar

Avalaron esta publicación ante el Consejo Editor de UniRío editora:

Prof. Prof. Carolina Bonvillani

Prof. Ernesto Olmedo



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.

Dirección General de  
**EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ministerio de  
**EDUCACIÓN**



**UniRío**  
editora

### Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria  
*Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia Carranza*

Facultad de Ciencias Humanas  
*Prof. Gabriel Carini*

Facultad de Ciencias Económicas  
*Prof. Ana Vianco*

Facultad de Ingeniería  
*Prof. Marcelo Alcoba*

Facultad de Ciencias Exactas, Físico-  
Químicas y Naturales  
*Prof. Sandra Miskoski*

Biblioteca Central Juan Filloy  
*Bibl. Claudia Rodríguez y Bibl. Mónica Torreta*

Secretaría Académica  
*Prof. Sergio González y Prof. José Di Marco*

# Índice

Prólogo..... 5  
*Ernesto Olmedo*

El alcance de este libro: qué, cómo, para qué se construye y en qué  
contexto ..... 11  
*Ana Vogliotti*

La experiencia de investigación en los PROMIIE: valoraciones y  
aprendizajes ..... 25  
*Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut*

Trayectos e innovaciones educativas: reinventar las prácticas docen-  
tes. Viajes al pasado, presente y futuro ..... 51  
*Marta Piretro, Daiana Yamila Rigo, Erica Fagotti Kucharski, María  
Celeste Armas, Daniela Kowszyk, Romina Elisondo, Rosana Chesta,  
Romina Rovere, Ana Riccetti, María Laura de la Barrera, María Emi-  
lia Moscone, Marcela Siracusa.*

Huellas de las biografías en la formación inicial de docentes en  
Ciencias Naturales..... 74  
*Graciela Raffaini, Lorena Peña, Verónica Arfenoni, Graciela Lecum-  
berry y Ana Laura Correa*

La formación docente en perspectiva de derechos ..... 99

*María José Zapata, Cecilia De Dominici, Sandra Ortiz, María Cecilia Baigorria, Nicolina Cabral, Romina Galetto, Sonia Ghiglione, Analía Pereyra, Maricel Mateos, Lorena Ortíz y Fermín Boloquy*

Un encuentro de voces y haceres que potenciaron la mirada reflexiva sobre la propia práctica matemática en el aula de formación docente ..... 127

*Nora Zon, Alicia Fernández, Ana Bovio, Silvia Lucero, María Eugenia Ferrocchio, Claudina Canter, Marianela Sosa, Mabel Etchegaray, María del Carmen Zufiaurre y Silvia Etchegaray*

Las narrativas en la formación docente

Dispositivos que favorecen prácticas reflexivas en estudiantes avanzados del Nivel Superior ..... 143

*Mónica Lucía Cúrtolo, María Victoria Picco, Noelia Silvina Barrón, Violeta Castresana, Camila Berardo, Julieta Varela y María Emilia Videla*

Corolario de experiencias lectoras en la formación docente: las voces como objeto de la mirada ..... 167

*Romina Luna, Georgina Fridel, María Gabriela Jure, María Julia Aimar*

Son autores de este libro ..... 192

# Prólogo

*Ernesto Olmedo<sup>1</sup>*

¿Quién hubiera dicho que estamos asistiendo mediante esta obra a la tercera publicación resultante de los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa? Una pregunta elocuente que nos acerca a un recorrido en la producción conjunta de conocimientos en educación superior ya no como expectativa sino como evidencia.

El lector encontrará en este libro avances y resultados de investigaciones referidos a saberes necesarios, entramados en preocupaciones sostenidas por las prácticas acaecidas en la formación docente.

La experiencia de los PROMIIE -cabe recuperarlo- nació como inquietud compartida entre instituciones de educación superior en el ámbito de la Universidad Nacional de Río Cuarto y de la Dirección General de Educación Superior dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Se trata de una potente línea de acción que está cumpliendo una década de realidad habiendo tenido sus momentos iniciales en aquellas primeras reuniones de julio y agosto de 2011. A partir de entonces comenzaron a desplegarse diálogos en torno de necesidades, problemas y estrategias para su abordaje común entre directivos y docentes de instituciones de educación superior de gestión estatal del sur cordobés.

Un recorrido arduo, intenso y sumamente fructífero ha ido definiendo estas maneras de vinculación interinstitucional. Allí resultó nodal la preocupación por asegurar condiciones de participación conjunta haciendo posible la construcción de confianza y conocimiento mutuo entre las instituciones participantes (Etchegaray et al, 2016).

---

<sup>1</sup> Supervisor, docente e investigador en Educación Superior

La antesala a los momentos iniciales del citado recorrido incluyó algunos dispositivos de investigación, capacitación y/o articulación en conjunto. Aunque, mayormente, tradiciones de trabajo imbuidas en representaciones e imaginarios sustentados en experiencias circunscriptas de modo institucional.

Como toda propuesta inaugural, la vinculación interinstitucional que comenzó a trazarse demandó la elaboración de un guion. Lo más desafiante y difícil fue su escritura dado que se hacía desde cierto “borde”. Los sentidos asociados a los bordes tuvieron que ver -tal como lo expresamos de manera precedente- no tanto con la separación tajante y terminante entre Universidad e Institutos Superiores de Formación Docente sino con una sociabilidad ligada a enfoques que históricamente han contenido una mirada prominentemente institucional, desde adentro, con claro impacto de las identidades institucionales. Entonces, escribir desde el borde en PROMIIE incluyó construir, anudar, permear, perforar aquellos límites algo más rígidos y volverlos territorio co-habitable con participación horizontal.

Escribir desde el borde ha significado también recuperar aportes de algunas experiencias previas y establecer una nueva agenda, un hacer asociado a innovadores modos de interpretar la investigación focalizada en los problemas de la enseñanza. Prevalece la idea de un colectivo de docentes como sujetos de investigación por encima de los patrocinios institucionales. Pues, el borde implicó a su vez un punto de partida, el inicio de recorrido para alcanzar saberes sostenidos en la construcción de preguntas en común generadas en experiencias “mixtas” e “integradas”.

Resulta menester traer a colación las consideraciones de las autoridades educativas que entablaron los primeros diálogos, una década atrás, en relación a sus consideraciones acerca de los proyectos interinstitucionales como el resultado de un proceso en el que tensiones y acuerdos germinan en distinta proporción en relación a crear condiciones más o menos propicias de implementación de políticas concretas, de ideas convertidas en acción (Asaad, Piotti y Etchegaray, 2016).

La experiencia PROMIIE podemos recuperarla en sendos movimientos eminentemente artesanales que han significado cambios en los modos de generar conocimientos. Compartimos algunos. *Uno* de estos movimientos, ligado a la preparación y construcción de un vínculo interinstitucional ge-

nuino, cuidado, plural y especialmente horizontal. Allí, las discusiones por “lo mixto” y lo “integrado” marcaron la agenda y, de hecho, resultante de aquella lenta maceración se vienen colectando muchos episodios y evidencias. No obstante, al mismo tiempo, no deja de ser un proyecto en acción que permanentemente se recrea en función de demandas primigenias o surgidas en la implementación.

Quienes han trabajado en el desarrollo de algunas convocatorias PROMIIE-como parte de la Comisión interinstitucional para su realización-han enfatizado la necesidad de cuidar los vínculos interinstitucionales de modo permanente sin prescindir de pretensiones nodales y generales en cuanto sistema formador. De allí que propusieron una “militancia” interinstitucional en su desarrollo y han descripto como una necesidad y vigilancia a los criterios y premisas que se iban definiendo acerca de lo que implicaba una propuesta de justificada integración del sistema de Educación Superior (Etchegaray et al, 2016).

*Otro* movimiento estuvo asociado a su fortalecimiento en tanto actores docentes que procuraban fortalecer mediante nuevos diálogos, herramientas, intercambios bibliográficos y experienciales, la labor de la investigación y su inserción en las prácticas áulicas. De igual modo, lo mixto e integrado arrojó innovadoras producciones mientras se fortalecía la manera de “indagar, de investigar y de conocer”, acciones inherentes al desarrollo de la propuesta desde los inicios (Etchegaray et al, 2016).

Precisamente, la comisión interinstitucional recuperaría en vísperas de la publicación de la segunda convocatoria de los PROMIIE, el ejercicio de una vigilancia ahora enfocada sobre el sentido formativo, reflexivo y colaborativo del acompañamiento que habilitase una mirada profunda y también compartida del hacer tomando en cuenta particularidades; al respecto, harían hincapié en contextos, sentidos y finalidades, en una experiencia tendiente a la consolidación de una comunidad de docentes constructores de conocimientos sobre problemáticas educativas (Astudillo et al, 2019).

*Otro* movimiento ligado a los momentos actuales, la experiencia PROMIIE acrecienta la producción de saberes y esto permite, nuevamente, a través de este libro de proyectos mixtos integrados, volver a poner en foco los conocimientos resultantes de prácticas áulicas, de problemas construidos a partir de la enseñanza sin perder de vista un horizonte común respecto a cómo se transforman las prácticas docentes.

En esta obra sus autores recuperan estas inquietudes de investigación y responden a preguntas cruciales tales como: ¿Qué valoraciones, aprendizajes y perspectivas ha suscitado PROMIIE? ¿Qué estrategias y dificultades revisten las trayectorias educativas en el Nivel Superior? ¿De qué modo impactan las biografías en la enseñanza en Ciencias Naturales? ¿Desde qué lugares se construye ciudadanía en la formación docente inicial? ¿De qué maneras se pueden generar prácticas reflexivas que problematicen las relaciones entre la Aritmética y el Álgebra? ¿Qué naturaleza revisten los textos producidos por estudiantes que cursan sus últimas prácticas formativas? ¿Qué relaciones se vislumbran entre lectura literaria-futuros docentes?

Por lo expresado previamente, la agenda de los proyectos mixtos integrados y de relaciones interinstitucionales apunta a una continuidad de las prácticas investigativas colectivas. Vislumbramos la concreción de objetivos muy sensibles a las instituciones participantes tendientes a la producción de saberes en relación a la formación docente, a la vinculación de enfoques disciplinares e interdisciplinares y a la vinculación con la comunidad en que se emplazan. Esto supone, asimismo, un impacto sustancial en los procesos educativos.

En tal sentido, las Bases de la III convocatoria de proyectos mixtos e integrados que dieron origen a la presente publicación confirma de modo contundente la naturaleza de la experiencia desde sus primeros párrafos: *Investigación colaborativa e integración institucional en el Sistema de Educación Superior*” asignándole, definitivamente, el sentido de política institucional que brega por superar fragmentaciones reconociendo las identidades institucionales, el trabajo colectivo, cooperativo y el intercambio de saberes” (Bases III Convocatoria PROMIIE, 2018:1).

Reconocemos en esa línea una convicción persistente y actualizada entre el hacer y el modo, aspectos indisociables en la experiencia:

la comprensión e interpretación en profundidad de procesos y experiencias educativas, propiciando la colaboración interdisciplinaria en la búsqueda de significados a situaciones problemáticas planteadas en su contexto. Todo ello, con vistas a la construcción de un conocimiento que pueda aportar a la transformación de esas prácticas y escenarios (Bases III Convocatoria PROMIIE, pp. 3-4).



Resultante de aquellas premisas, los equipos de investigación en PROMIIE las han traducido en este volumen mediante nuevos saberes específicos denotándose entre sus participantes, aportes en torno del “hacer”, “crecer”, “formarse”, sin menoscabo de las contribuciones respecto de las posibilidades de integración del sistema de Educación Superior y de vinculación de las experiencias de investigación con las mejoras de las “prácticas docentes” (Astudillo, Cortese y Muchiut, 2021).

Al respecto, los protagonistas de la experiencia PROMIIE han asignado un lugar central a la reflexión como condición necesaria para la transformación, precursora de la innovación y base sobre la cual se construye un nuevo conocimiento, se discute lo instituido, se definen nuevos horizontes de posibilidad. La preocupación por la reflexividad que emerge y se desarrolla en la síntesis dialéctica, entre teoría y práctica, pilar para nuevas convocatorias vigilando siempre los dispositivos y escenarios que resulten más adecuados (Astudillo, Cortese y Muchiut, 2021).

Este recorrido de una década que ha combinado la producción de saberes y la construcción de un vínculo que lo auspicia y le aporta sentidos, invita en esta obra a seguir construyendo una agenda interinstitucional de problemas e intervenciones, potentes por su impacto y formativas por su empuje.

Finalmente, volvemos una y otra vez a la pregunta inicial con una afirmación no menos relevante, contundente y auspiciosa a partir de este libro: ¡Cuánto se ha dicho ya a partir de los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa!

Río Cuarto, julio de 2021

## Referencias bibliográficas

Assad, C., Piotti, L. y S. Echegaray (2016) Armando la hoja de ruta: decisiones sobre el camino. En Roldán, C., Prámparo, C. y J. Clérico (Comps.) *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa. 1ª. Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa*. Río Cuarto: Unirío Editora, pp. 15-20.

- Astudillo, C. Muchiut, M. Cortese, M. y C. Bonvillani (2019) Evaluación formativa y acompañamiento para la reflexión. En Astudillo, C., Cortese, M. Muchiut, C. y C. Bonvillani (Comps.) *Trans-formádo-nos. Recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior. 2ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa*, Capítulo 1, Río Cuarto: Unirío Editora, pp. 20-36.
- Astudillo, C., Cortese, M. y M. Muchiut (2021) La experiencia de investigación en los PROMIIE: valoraciones y aprendizajes. En Astudillo, Cortese, M. y M. Muchiut (Comps.) *Protagonismo docente y construcción de conocimientos en Educación Superior. 3ª. Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa*, Capítulo 1. Río Cuarto: Unirío Editora, pp...
- Bases III Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de investigación educativa 2018-2019 (bianual) Investigación colaborativa e integración institucional en el Sistema de Educación Superior (2018).
- Echegaray, S.; Astudillo, C.; Olmedo, E.; Mercado, R. y M. López (2016) Los PROMIIE, un camino de integración transformadora en el contexto de la vinculación interinstitucional. En Roldán, C., Prámparo, C. y J. Clérici (Comps.) *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa. 1ª. Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa*. Río Cuarto: Unirío Editora, pp. 21-40.

# INTRODUCCIÓN

## **El alcance de este libro: qué, cómo, para qué se construye y en qué contexto**

*Ana Vogliotti<sup>1</sup>*

Especialistas en escritura académica sostienen que la *introducción* de un libro sobre las producciones generadas en investigación (en términos de novedades), es una parte importante en la medida en que, entre otras características, ayuda a captar la atención del/a lector/a a la vez que lo/a orienta en relación a su contenido. En general se espera que la *introducción* contenga un conjunto de elementos epistemológicos y metodológicos que potencien cierta expectativa para mantener o incrementar la motivación del/a interesado/a por la lectura y también ayude a una mejor comprensión del texto por la contextualización que pueda aportar acerca del objeto/tema que trate, a la par que proveer algunos criterios para la crítica y la recreación del conocimiento y los saberes en diferentes situaciones, según intereses de los/las lectores/actores.

En este sentido, para movilizar el interés y la atención sobre lo nuevo que se comparte en la publicación, en la *introducción* generalmente se incluyen, además del/los tema/s, las razones, la importancia y las posibles contribuciones de las investigaciones delimitando de este modo los alcances en relación a los avances logrados y a los antecedentes considerados.

---

<sup>1</sup> Docente-Investigadora en el área de Pedagogía en el Dpto. de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC (1979-2019). Autora de múltiples trabajos sobre pedagogía y formación docente. Actualmente Secretaria Académica de la UNRC desde 2015.

En esta ocasión, la Introducción prepara la 'entrada' a los escritos con la pretensión de atraer a los/las lectores/as hacia un texto que aún no han leído y que podrían comenzar a hacerlo con expectativas y curiosidades. Esta posible atracción deviene de entender que la lectura no constituye una obligatoriedad, sino que constituye una invitación que viene de afuera de uno/a mismo/a e implica un modo particular y decisivo para el/la lector/a. Como sostiene Skliar (en Kohan, 2020), la lectura es en sí misma una invitación, mientras se lee se compromete una atención y una atracción tentadora por el contenido del texto que ofrece una salida al mundo y una mirada amplia que interpela a la descentración de uno/a mismo/a.

De modo que, *introducir la lectura de este libro* será un intento por presentarlo según el límite de sus márgenes pero potenciando la curiosidad del meollo conceptual de sus alcances para extender la posibilidad de lectura a un colectivo amplio y diverso, que se nutrirá en él en simultáneo a enriquecerlo con sus propias reflexiones.

Con la intención de aportar a estos aspectos, organizamos la *Introducción* de este libro en dos partes: en primer lugar, la referencia al contexto de producción de los trabajos que se incluyen. En segundo lugar, la presentación de los mismos en cada capítulo en relación a sus objetivos y contenidos.

## **Acerca del contexto de producción de las investigaciones**

Los trabajos que aquí se publican se elaboraron en el marco de la III Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE) organizada de manera conjunta por la Secretaría Académica (SA) de la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) y la Dirección General de Educación Superior (DGES) del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Esta convocatoria conjunta entre ambas instituciones de educación superior, con escasos antecedentes en nuestro país<sup>2</sup>, viene desarrollándose

---

2 Los escasos antecedentes se refieren a este tipo de investigación colaborativa que implica una relación interinstitucional entre los ISFD y la UNRC, dos subsistemas que pertenecen a la educación superior. Ambas instituciones por su parte acreditan abundantes antecedentes en forma separada, tanto en investigación como en experiencias pedagógicas innovadoras, en algunos casos con algunas conexiones entre ellas.

desde 2013, y contribuye a reafirmar en el plano nacional y provincial, la necesidad de sostener una política integral de articulación entre Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) y la Universidad, sustentada en la participación, en acuerdos básicos y en la interacción genuina de diversos actores en espacios concretos de integración sostenidos a través de un trabajo colaborativo y continuo. El eje central de estas convocatorias gira en relación a la *vinculación entre la investigación y la práctica docente*, en línea dialéctica con un paradigma dialógico que potencia la construcción de nuevo conocimiento para recrearlo en la mejora de la enseñanza y la formación en educación superior.

Esta política interinstitucional, en este caso en particular, se transcribe en el convenio celebrado en el año 2017 entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba y la Universidad Nacional de Río Cuarto (Resolución de Consejo Superior N° 430/17) con el propósito de afianzar redes de colaboración en un plano comunicativo horizontal en el contexto de la formación superior entre ambos subsistemas; el propósito es propender a instancias de superación en el abordaje de problemáticas sociales relevantes y significativas comunes y sostenidas en una interacción vincular, trabajo sostenido y de conjunto, superación de obstáculos y crecimiento a través del aprendizaje compartido posibilitando avances esperados a la vez que afianzamiento de las propias identidades de las instituciones.

Desde el año 2015, las Convocatorias a PROMIIE fueron incluidas en el Programa de Ingreso, Continuidad y Egreso en las carreras de pregrado y grado de la UNRC- gestión 2015/2019- (Resolución Consejo Superior N° 380/2015), y actualmente forman parte del Programa Académico Integral (Resolución N° 0053/2020)<sup>3</sup>- gestión 2019/2023-, con la intención de *fortalecer los procesos de desarrollo e innovación curricular en las carreras (desde el ingreso a las mismas hasta su conclusión, abarcando toda la trayectoria del estudiante-)* poniendo énfasis en la formación docente que tiene lugar en la imbricación de nuevos conocimientos construidos en las investigaciones con las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes campos disciplinares incluidos en los planes de estudio. Con estos Proyectos, se trata de favorecer la relación entre el conocimiento y la acción didáctica en términos de una retroalimentación con superación constante, en la que la práctica es objeto de una investigación que construye nuevos conoci-

---

3 Ambos constituyen los Programas marcos de la Secretaría Académica de la UNRC en las gestiones institucionales de gobierno 2015/2019 y 2020/2023, respectivamente.

mientos que, a su vez, pueden ser recreados otra vez en la práctica y así sucesivamente, en una suerte de dialéctica que podría ser entendida como un movimiento reticular, dando cuenta del inacabamiento del saber y de la inagotable posibilidad de avances en los cambios.

En virtud de las intencionalidades de los Programas y las políticas institucionales que los impulsan, PROMIIE se sustenta en algunos principios básicos que le otorgan un perfil particular e identitario en el amplio espectro de la investigación educativa actual y que suponen necesariamente algunas características que definen su alcance:

- Participación en paridad de docentes de los ISFD y de la UNRC y en el desempeño de sus diferentes roles en el conjunto del equipo de investigación.
- Reconocer los saberes y experiencias de docentes participantes construidos en su trayectoria profesional y su vida escolar.
- Protagonizar como docentes-investigadores espacios compartidos a través de una comunicación fluida y de aprendizaje mutuo.
- Identificación de problemáticas relevantes en ambos subsistemas, reconociendo sus similitudes y diferencias en la contextualización de las instituciones, configuradoras de los objetos/temas de investigación.
- Adopción de paradigmas socio-críticos que alimenten la relación teoría-práctica, pensamiento-acción, texto-contexto para facilitar la comprensión y transformación de lo estudiado con el enlace de metodologías cualitativas y cuantitativas.
- Reconocer los supuestos básicos de este paradigma de investigación: su perspectiva histórica, participación consciente de los participantes como parte del objeto de investigación y entender al contexto como factor constitutivo de las significaciones que los sujetos (investigadores y estudiados) le atribuyen a lo que estudian.
- Construcción de nuevo conocimiento y su resignificación en el trabajo áulico acompañada por una necesaria reflexión crítica movilizadora de una innovación permanente.
- Trabajo en conjunto y colaboración interdisciplinaria en los desarrollos investigativos y en su reconstrucción del conocimiento producido en la cotidianidad de las prácticas de formación.

- Publicación de los nuevos conocimientos producidos y de su validación en su aplicabilidad práctica en los contextos de enseñanza y de aprendizaje con el propósito de dar a conocer las experiencias y sus reflexiones y alentar la crítica interna y externa aportante a un pensamiento superador.

En esta III Convocatoria, se han considerado problemáticas planteadas como prioritarias tanto por el Ministerio de Educación de Córdoba a través de los ISFD, como por la UNRC, y a partir de los acuerdos consensuados a través de reuniones de trabajo, se han acordado los siguientes ejes temáticos:

- Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales
- Enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales
- Enseñanza y aprendizaje de la Lengua y Literatura
- Enseñanza y aprendizaje de la Matemática

En esta oportunidad se presentaron equipos que venían trabajando en convocatorias anteriores y también otros nuevos y sus objetivos se orientaron a conformar y consolidar grupos mixtos e integrados abocados al estudio de problemáticas educativas comunes de los ISFD y de la UNRC y generar conocimientos que, en tanto saberes disponibles, ayuden a pensar y construir alternativas de innovación pedagógica en diferentes contextos de prácticas educativas.

En esta publicación participan como autoras, docentes que han desarrollado sus investigaciones en la III Convocatoria; y se pretende: recuperar el espíritu colaborativo y mixto de los proyectos, potenciando una equilibrada participación de las instituciones e integrantes, tratando que las producciones reflejen estas condiciones; reconocer los conocimientos que se han ido construyendo en el proceso de investigación y resignificar algunas categorías teóricas que contribuyan a enriquecer el campo de la investigación educativa sobre los ejes mencionados, todos ellos referidos a la enseñanza y el aprendizaje de diferentes áreas disciplinares o curriculares (como Lengua y Literatura, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Matemáticas), situadas en escenarios locales y regionales.

Continuando con el sentido de la publicación, este libro cuenta con dos antecedentes en el marco de las convocatorias PROMIIE anteriores:

- *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa*, donde las compiladoras fueron las profesoras Carolina Roldán, Clara Prámparo y Jimena Clérici
- *Trans-formando-nos: recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior*, cuyas compiladoras fueron Carola Astudillo, Marhild Cortese, Marisa Muchiut y Carolina Bonvillani.

Estas publicaciones como la presente fueron canalizadas a través de UniRío Editora perteneciente a la Secretaría Académica de la UNRC.

Además de confirmar uno de los rasgos (ya mencionado) de este tipo de trabajo interinstitucional colaborativo, la continuidad de la política que se propone 'hacer público al conocimiento y a las experiencias' se contribuye a una continuidad que, entendemos, puede ayudar a la consolidación de los propósitos y la reafirmación de la identidad de un trabajo interdisciplinar de equipos docentes investigadores interesados en la indagación y la construcción de nuevos saberes y prácticas. No sólo para potenciar nuevo conocimiento, sino también marcar una impronta en las instituciones que permita las rupturas propias de la innovación en la línea de la continuidad repetitiva de experiencias provocando cambios necesarios y fundamentados, desde políticas de inclusión y calidad educativa y enriqueciendo a las culturas académicas del nivel superior.

Todos los textos incluidos en esta colección de PROMIIE, por las temáticas que abordan, la modalidad en que lo hacen y el estilo de escritura adoptado están destinados a una amplia población interesada en la formación en el nivel superior: estudiantes, maestros/as, profesores/as, supervisores/as, profesionales vinculados/as a la educación, pero también a aquellos/as que en su formación superior no han tenido oportunidades de transitar por los campos de la pedagogía y de la didáctica y no han experimentado un aprendizaje vinculado a las formas metodológicas que pueden utilizarse en la investigación educativa. La lectura de este libro constituye una buena alternativa para incursionar en estas cuestiones pedagógicas y quizá encontrar aproximaciones que puedan satisfacer algunas inquietudes o avanzar en mejores respuestas a preguntas espontáneas que suscite el mismo texto o a aquellas que preocupan desde hace tiempo. Por eso, pensando en posibles y diversos lectores/as, sin perder solidez y rigurosidad, la escritura de los textos es clara, ágil y amena, justamente para generar condiciones de



accesibilidad y buena comprensión, ajustada a los objetivos e interpelante a una crítica necesaria.

Este libro en particular, además de coincidir en estos aspectos, contiene el atractivo de incluir trabajos sobre temáticas muy actuales acerca de las prácticas docentes, abordadas desde las narrativas de las/los propias/os actores y/o sus biografías, las que asumen los derechos humanos como objeto de conocimiento, a la lectura o a la matemática para hacer una enseñanza atractiva y motivadora para los/las estudiantes. En todos los casos se percibe una dinámica activa e interactiva entre los/las sujetos en situación de formación investigados/as y las docentes-investigadoras, integrándose ellas mismas como parte de la investigación y la utilización de recursos, tales como observación y entrevistas en profundidad, que permiten abordajes pertinentes con la metodología interpretativo-crítica propia de un paradigma transformador. Además de estos objetos de conocimiento y los abordajes utilizados, hay otro aspecto que hace muy atrayente la lectura de los textos: la referencia de los estudios a las situaciones contextualizadas en un tiempo-espacio próximo, tanto desde lo local como lo regional, por lo cual los/las potenciales lectores situados en estos territorios pueden percibir la cercanía y resignificar desde sus propias experiencias en los espacios de formación y en un transcurrir contemporáneo que es compartido con las investigaciones realizadas en tiempos actuales.

En la Investigación Colaborativa que enmarcan a PROMIIE, una cualidad que resulta particularmente interesante y que contribuye a la coherencia entre la producción de conocimientos y las prácticas de enseñanza, es que ambas actividades son realizadas por las mismas participantes; son docentes-investigadoras que indagan sus propias prácticas desde sus roles de enseñantes y/o de gestión. Este aspecto central desde la construcción directa de conocimientos (sin intermediarios), la relevancia de los temas/objeto de investigación que responden a necesidades reales de las prácticas, la recreación de la propia práctica a partir del conocimiento nuevo producido y el trabajo sistemático compartido interinstitucionalmente en un plano dialógico horizontal, constituyen en conjunto, la expresión superadora de la lógica aplicacionista; lógica que dicotomiza la investigación de la práctica, entendiendo a esta última como la implementación de lo producido por otros/as. Esta perspectiva condiciona a docentes como ejecutores técnicos de lo producido por investigadores que no siempre coinciden en sus intereses, en contrario al docente constructivista y emancipador reconocido por la Investigación Colaborativa.

## Acerca del contenido de este libro

Este libro, después de esta Introducción, está compuesto por siete capítulos. En casi todos ellos se explicitan los hallazgos de las investigaciones y se enfatizan sus aportes a la mejora de las prácticas de formación, proponiendo algunas orientaciones que pueden configurar desafíos para lograr cambios en las prácticas de enseñanza. Los trabajos integran las producciones logradas por cada equipo a lo largo de la investigación y reflejan el pensamiento y la escritura compartida o colectiva de cada uno de los grupos.

El primer capítulo, escrito por coordinadoras y responsables de las convocatorias, está destinado a plantear algunas reflexiones en torno a las actividades de gestión durante las tres primeras convocatorias de PROMIIE. Destacan el avance logrado a través de los diferentes procesos a partir de las prácticas de colaboración horizontal y la fluida comunicación interinstitucional, todo lo cual ha posibilitado el enriquecimiento de la gestión y la integración entre instituciones y ambos subsistemas del nivel superior. Los demás capítulos versan sobre las prácticas de enseñanza en diferentes campos disciplinares, con la utilización de variados recursos metodológicos: trayectorias educativas de estudiantes en donde se identifican algunas estrategias para permanecer en el nivel superior (capítulo II), biografías docentes para problematizar la enseñanza en Ciencias Naturales (capítulo III), perspectiva de derechos humanos, enseñar los derechos al tiempo que considerarlos en los procesos de enseñar y aprender (capítulo IV), enseñanza de matemática con estrategias que permiten valorar la construcción de los conocimientos de estudiantes (capítulo V), narrativas como dispositivos de reflexión sobre las prácticas profesionales docentes (capítulo VI) y relatos de estudiantes acerca de su relación con la lectura (capítulo VII).

*A continuación, presentamos sintéticamente los objetivos y contenidos de los trabajos que integran este libro.*

El capítulo I, *La experiencia de investigación en los PROMIIE: valoraciones y aprendizajes* de Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut, constituye un trabajo escrito desde la perspectiva de la gestión en referencia a la tarea desempeñada por la Comisión Organizadora de los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa (PROMIIE) a través del acompañamiento a los grupos en la generación de instancias para sostener los vínculos, construcción de viabilidad institucional y reflexión

permanente sobre el desarrollo del Programa. Las autoras, tras haber recorrido la experiencia de tres convocatorias y en pleno desarrollo de una cuarta edición, se proponen valorar las experiencias desarrolladas hasta el momento. Para ello, recuperan las voces de docentes-investigadores que vienen siendo protagonistas de este proceso. Con esta intención, explicitan sus valoraciones, aprendizajes y perspectivas respecto de la experiencia vivida en el marco de los PROMIIE; sus apreciaciones en relación con el impacto institucional de la experiencia y sus consideraciones respecto de su continuidad a futuro. El objetivo último de este análisis es aportar a una de las metas centrales del Programa: institucionalizar (reafirmar) las prácticas de investigación educativa en las instituciones formadoras de la región preservando el sentido de horizontalidad en el trabajo compartido, apostando a la construcción de confianza y viabilidad y contribuyendo a la consolidación de procesos colaborativos de construcción de conocimientos acerca de problemáticas comunes del Sistema de Educación Superior. Una experiencia que los propios docentes reconocen como inédita, formativa, profesionalizante y con significativo potencial transformador.

El Capítulo II, *Trayectos e innovaciones educativas: reinventar las prácticas docentes. Viajes al pasado, presente y futuro* de Marta Piretro, Daiana Yamila Rigo, Erica Fagotti Kucharski, María Celeste Armas, Daniela Kowszyk, Romina Elisondo, Rosana Chesta, Romina Rovere, Ana Riccetti, María Laura de la Barrera, María Emilia Moscone y Marcela Siracusa, aborda como objetivos generales, indagar las trayectorias educativas de los/las estudiantes, identificando estrategias y dificultades para permanecer en el nivel superior de educación, así como generar prácticas innovadoras sobre las trayectorias educativas de estos/as estudiantes. En este estudio los recorridos, los escenarios, las experiencias y las innovaciones educativas tomaron especial atención en el Proyecto de Investigación desarrollado conducido por docentes e investigadores de la UNRC, el ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, el ISFD Ramón Menéndez Pidal y el ISFD María Inmaculada, todos de Río Cuarto. En una primera etapa se indagó en las trayectorias educativas buscando experiencias significativas recordadas por los/las estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial que cursaban las prácticas docentes de tercer año y se encontraron algunas referencias de lugares, actores y objetos culturales que marcaron los recorridos educativos de los/las estudiantes. En un segundo momento, se generaron propuestas innovadoras para repensar y transformar las prácticas docentes actuales como estudiantes de cuarto año dando

lugar a posibilidades de debatir, reflexionar desde nuevas perspectivas y ángulos, resignificando las trayectorias educativas.

El Capítulo III, *Huellas de las biografías en la formación inicial de docentes en Ciencias Naturales* de Graciela Raffaini, Lorena Peña, Verónica Arfeñoni, Graciela Lecumberry y Ana Laura Correa, pretende problematizar las prácticas docentes iniciales en Ciencias Naturales de los profesorados desde la investigación educativa. Lo cual condujo a indagar a través de entrevistas en profundidad a estudiantes de la Práctica Docente (residencia), cómo las biografías condicionan los diseños de propuestas de enseñanza, favoreciendo u obstaculizando la transformación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria o de Biología, Química o Física en la enseñanza secundaria. El análisis permitió identificar aspectos de las biografías y matrices sobre el ser docente en ciencias actualmente. En estas matrices se articulan cinco categorías emergentes que refieren a los múltiples rasgos que inciden en: la decisión de ser docente, los dilemas entre las teorías didácticas y las prácticas de enseñanza que diseñan, la variabilidad en los modos de asumir las prácticas experimentales y la incorporación de las Tic como recursos en las aulas de ciencias. Estas categorías dan cuenta de la persistencia de saberes internalizados en las biografías personales en la toma de decisiones en relación a las prácticas de enseñanza en ciencias, en coincidencia con lo sostenido por varios investigadores, y también, dibujan un camino para replantear las propuestas educativas de las materias de prácticas docentes en los profesorados centradas en cuestionar e interpelar las biografías internalizadas.

El Capítulo IV, *La Formación Docente en Perspectiva de Derechos* de María José Zapata, Cecilia De Dominici, Sandra Ortiz, María Cecilia Baigorria, Nicolina Cabral, Romina Galetto, Sonia Ghiglione, Analía Pereyra, Maricel Mateos, Lorena Ortíz y Fermín Boloquy, refiere a la importancia de los Derechos en la formación docente. Entendiendo con Achilli al proceso de formación docente como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanzas y de aprendizajes orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes, se reconoce que en el trayecto formativo el/la estudiante estructura representaciones, identificaciones, métodos y actitudes configurando concepciones epistemológicas que emergen entretrejidas en la subjetividad docente, e influyen en el momento de la toma de decisiones en relación a los componentes del currículum y a las intervenciones didácticas. Se sostiene que un/a docente formado/a en la perspectiva de los De-

rechos como posibilidad, difícilmente perderá de vista en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas que el/la estudiante merece toda consideración y reconocimiento, por cuanto el escenario en el que acontece lo educativo constituye un espacio-tiempo para la garantía y disfrute de los mismos, lo cual aportaría a una cultura ciudadana de promoción y respeto a los Derechos Humanos. A través del análisis de los Diseños Curriculares de los Profesorados para el Nivel Inicial, Primario y Secundario, el registro de prácticas de formación docente y entrevistas en profundidad a profesores, se describen procesos que, por su potencialidad, se aproximan a la concreción del Derecho a la educación y a la formación de un/a docente con perspectivas para el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas de construcción de ciudadanía crítica basadas en principios de inclusión, justicia social y ampliación de Derechos.

El Capítulo V, *Un encuentro de voces y haceres que potenciaron la mirada reflexiva sobre la propia práctica matemática en el aula de formación docente* de Nora Zon, Alicia Fernández, Ana Bovio, Silvia Lucero, María Eugenia Ferrocchio, Claudina Canter, Marianela Sosa, Mabel Etchegaray, María del Carmen Zufiaurre, y Silvia Etchegaray, intenta recuperar el sentido de la construcción colectiva en una experiencia de investigación en enseñanza de la Matemática en la formación docente inicial. Se valora la posibilidad que ofrece 'poder mirar' las propias prácticas desde diferentes lugares, en donde lo individual y lo colectivo se funden en pos de la construcción de lo común. Esta investigación se desarrolló a partir de identificar un problema 'real' áulico a través de prácticas reflexivas que pusieron en cuestión las relaciones entre la Aritmética y el Álgebra y se avanzó en la construcción de una propuesta, en su análisis, implementación y valoración. Entre los aportes más importantes de esta investigación se destacan el reconocimiento de que los niveles de algebrización -que funcionan en la actividad matemática que se despliega en el aula- resultan un marco de referencia didáctico-matemático que permite valorar el avance de la producción de conocimiento, transformándose en un importante insumo para el docente formador, al funcionar como un marco regulatorio para sus intervenciones en el proceso de enseñanza y para favorecer el aprendizaje.

El Capítulo VI, *Las narrativas en la formación docente. Dispositivos que favorecen prácticas reflexivas en estudiantes avanzados del Nivel Superior* de Mónica Lucía Cúrtolo, María Victoria Picco, Noelia Silvina Barrón, Violeta Castresana, Camila Berardo, Julieta Varela y María Emilia Videla, está

centrado en la importancia de las narrativas en la formación docente. Se propone comunicar el proceso de investigación que se ha llevado a cabo sobre el uso de los dispositivos narrativos en los espacios de prácticas profesionales docentes de profesorado de Nivel Superior de instituciones educativas de formación docente del Sur de la provincia de Córdoba. Estos profesorados corresponden a distintos niveles de enseñanza: Inicial, Primario y Secundario y están ubicados en las localidades de: Jovita, La Carlota y Río Cuarto. La investigación se enmarca en un diseño descriptivo interpretativo y se focaliza en la clase de textos que escriben los/las practicantes durante el cursado de las prácticas finales. Asimismo, se indagó sobre qué temáticas abordan estas narrativas: relaciones entre teoría y práctica, reflexiones sobre la propia práctica, consciencia de estudiantes acerca de si estos dispositivos favorecen sus reflexiones y de que éstas pueden promover transformaciones en las prácticas y en la formación docente. Se llevaron a cabo operaciones metódicas tales como la conformación de un *corpus* de narrativas, la lectura analítica del mismo, la realización de entrevistas en profundidad, la construcción de categorías de análisis, la interpretación de estas categorías y la formulación de hipótesis explicativas a partir del análisis realizado. Se concluye que en todas las narrativas del *corpus* se han construido reflexiones de diferente complejidad y que estas giran en torno de: la construcción del rol del sujeto docente, las marcas de la propia subjetividad, las relaciones intersubjetivas, los diferentes componentes de la planificación, la importancia de la educación.

El Capítulo VII, *Corolario de experiencias lectoras en la formación docente: las voces como objeto de la mirada* de Romina Luna, Georgina Fridel, María Gabriela Jure, María Julia Aimar se focaliza en la relación de la lectura literaria con la formación docente. El trabajo reúne una serie de aportes valiosos surgidos del estudio de los relatos de estudiantes acerca de su relación con la lectura de textos literarios. Dichos relatos resultan de la aplicación de entrevistas abiertas para abordar el recorrido lector de estudiantes de cuarto año de los Institutos de Formación Docente (ubicados en Río Cuarto y Alcira Gigena) y la Universidad Nacional de Río Cuarto. El objetivo de la investigación se basa principalmente en profundizar acerca de la relación lectura literaria- futuros/as docentes, a fin de comprender las relaciones y sentidos entre experiencias lectoras y los contextos donde se sitúan los relatos de vida en lo personal y académico de los/las estudiantes. Los avances que se presentan ofrecen una mirada de las siguientes dimensiones: *la lectura y la autopercepción y la lectura desde las propuestas*

*externas a la textoteca personal*, las cuales permiten profundizar el análisis de la función de la escuela y de la formación docente, al tiempo que permite repensar la triada: docente- lectura literaria- formación de lectores. En este sentido, las voces de estudiantes sobre sus historias de vida acerca de los recorridos lectores en su calidad de futuros/as formadores, se vuelve imprescindible. Esto deriva a reflexionar acerca de las mediaciones pedagógicas que las instituciones formadoras propician en pos de construir una identidad lectora literaria y favorecer una mirada crítica y transformadora de las prácticas en torno a la literatura.

Como expresamos al comienzo, la intención de esta *Introducción* es invitar a la lectura de los textos que aquí presentamos; invitación sin imperativos pero con la convicción de los aportes que puede proveer a los/las lectores. Una invitación a la lectura que podrá concretarse en una práctica personal, en tanto silenciosa, concentrada, analítica, de estudio o una práctica con otros/as, colectiva, para discutir pero también para construir acuerdos significativos comunes, sin dejar de considerar disidencias y contradicciones que enriquecen la construcción dialéctica de las interpretaciones. En cualquier caso, la apropiación crítica del contenido en una lectura interesada y motivada generará la recreación conceptual en contextos de formación en dónde se pongan en juego la enseñanza y el aprendizaje de objetos disciplinares, condicionados por las circunstancias socio-históricas y políticas, además de los intereses de los/las protagonistas.

El hacer público los resultados/conclusiones de las investigaciones implica por un lado, una decisión constructiva en la medida que se aporta nuevo conocimiento sobre problemáticas relevantes que suscitan múltiples y diversos intereses, lo cual implica enriquecer/ampliar/profundizar las áreas disciplinares (o interdisciplinares) y potenciar la innovación de las prácticas docentes en tanto ellas sean genuinamente transformadas. Por otro lado, también implica un acto de apertura y generosidad, al brindar públicamente la producción, favoreciendo la mejora en la formación y prácticas a la vez que suscitar la crítica, que en tanto fundada, seguramente también aportará a la riqueza del conocimiento, al avance de las disciplinas y mejores teorizaciones sobre las prácticas.

Coincidiendo con Skliar (2020), cuando se comparte de manera pública el contenido de un texto, su materialidad simbólica en lo común, más allá de su génesis, se realiza una 'donación' para su circulación, para su comunicación y su reconstrucción permanentes, sobre la base de una

*invitación igualitaria a la lectura*, más allá de las diversas interpretaciones que pueda suscitar.

Por eso, lectores y lectoras, invitamos a la lectura de este libro... Estamos *convencidos/as* que vale la pena...

## **Referencia**

Skliar, Carlos (2020) Una oportunidad entre lo inacabado y lo inacabable; en Walter Kohan (2020), *Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.



# La experiencia de investigación en los PROMIIE: valoraciones y aprendizajes

*Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut*

“Pienso que la función de investigación es una tarea inexcusable para las instituciones formadoras de docentes. Si queremos desarrollar futuros profesionales reflexivos, críticos y hacedores de buenas prácticas de enseñanza, como formadores, se hace necesario transitar experiencias de investigación para compartir el proceso y los resultados, para ser autores y no meros lectores.”

## 1. Introducción

La Convocatoria PROMIIE (DGES-UNRC) se ha configurado como una respuesta de política institucional a la necesidad creciente de potenciar los procesos de investigación educativa en el ámbito de la formación docente. En este sentido, la iniciativa asume el desafío de instalar y sostener una cultura de análisis, crítica, producción y circulación del conocimiento en y entre las instituciones formadoras, con la intención de promover un impacto significativo en la formación de los docentes y futuros docentes, a través de unas formas más dinámicas de vinculación con el conocimiento (Zalazar, 2010). Como señala Serra (2010), esta relación entre la investigación educativa y la formación docente que define el sentido de los proyectos mixtos e integrados, reconoce en su origen un conjunto de discusiones epistemológicas acerca de la investigación educativa y una serie de redefiniciones teóricas sobre la identidad docente. Entre los aportes fundacionales, se reconocen las perspectivas impulsadas por Elliot, Schön, Stenhouse, Carr y Kemmis, entre otros, que se incorporan en nuestro país instalando la idea del docente como profesional reflexivo de su propia práctica (Serra, 2010).

Recuperando estos aportes, sostenemos que la investigación debe asumir un papel relevante en la formación de educadores y en la interacción con el ejercicio de la profesión, a fin de “tornar a los educadores en consumidores críticos de las investigaciones producidas en el campo educativo, pero además en participantes activos de proyectos de investigación” (Cardelli y Duhalde, 2007, p. 186). Desde estos enfoques, se apuesta a la configuración de un colectivo docente que construye y sistematiza conocimientos nuevos, que permiten revisar rigurosamente las propias concepciones que sustentan el trabajo profesional cotidiano y construir, de manera crítica y fundamentada, alternativas para abordar las problemáticas emergentes de la práctica. Además, se asume que la investigación educativa abordada por los formadores de formadores es fundamental para la construcción de las competencias que definen una práctica docente reflexiva y el desarrollo de una actitud crítica y abierta a la actualización permanente en torno a los conocimientos que se construyen en el campo de las Ciencias de la Educación (Zalazar, 2010).

Ahora bien, apostar a estas metas supone un conjunto de compromisos que, creemos, han sido asumidos y sostenidos en el marco de la Convocatoria PROMIIE. Entre ellos cabe señalar especialmente el trabajo orientado a construir una cultura académica favorable a la investigación científica, acompañado de una política institucional, con financiamiento garantizado, con condiciones de trabajo adecuadas a tal efecto, y preservando un principio de continuidad. Igualmente, la sostenibilidad de la propuesta ha procurado atender a los tiempos y condiciones de acompañamiento que posibilitan la adquisición de saberes necesarios para acceder a los productos de la investigación, la elaboración y posibilidad de escritura de aquello que los docentes explicitan, su publicación y debate mediante espacios de reflexión y comunicación (Serra, 2010). Todo ello, en un escenario de integración y articulación del sistema formador (Universidad e Institutos Superiores de Formación Docente), a través de la construcción de redes de colaboración, diálogo y horizontalidad (Quiroga, 2014).

Tras haber recorrido la experiencia de tres convocatorias y en pleno desarrollo de una cuarta edición, hemos considerado oportuno construir una valoración de la experiencia desarrollada hasta el momento. Para ello, creímos fundamental recuperar las voces de docentes-investigadores que vienen siendo protagonistas de este proceso. Con esta intención, elaboramos un cuestionario orientado a indagar sus valoraciones, aprendizajes y

perspectivas respecto de la experiencia vivida en el marco de los proyectos mixtos e integrados de investigación educativa. El cuestionario, en formato online fue enviado a quienes han sido directores/as de proyectos en las diferentes convocatorias, solicitando hacer extensiva la invitación a los demás integrantes.

El cuestionario reunió los siguientes ítems:

- ¿Cuáles fueron las razones por las que decidió sumarse a la iniciativa de los PROMIIE?
- ¿Qué aprendizajes profesionales ha implicado esta participación? ¿Cuáles son los aportes de esta experiencia a su formación docente y la mejora de las prácticas de enseñanza?
- Según su opinión ¿qué ha aportado la convocatoria a las instituciones de Educación Superior que han participado?
- ¿De qué modos las instituciones han acompañado el desarrollo de esta experiencia? ¿Cómo valora ese acompañamiento?
- Si tuviera que caracterizar a la experiencia de los PROMIIE con una palabra ¿cuál elegiría? Explique brevemente la elección
- ¿Cuáles serían razones que Ud. expresaría para invitar a más colegas a sumarse?
- ¿Cuáles deberían ser, a su criterio, posibles proyecciones o continuidades de la convocatoria a futuro?

El cuestionario fue respondido por 22 docentes, pertenecientes a diferentes instituciones de Educación Superior: Instituto Superior Martha Salotti (Jovita), Escuela Normal Superior Justo J. de Urquiza (Río Cuarto), Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal (Río Cuarto), Instituto Superior María Inmaculada (Río Cuarto), Universidad Nacional de Río Cuarto, Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera (General Cabrera), Escuela Normal Superior Maestros Argentinos (Corral de Bustos).

A continuación presentamos una sistematización de las respuestas más significativas.

## 2. Las voces de los protagonistas

### 2.1. Algunas razones para participar de los proyectos PROMIIE

Con respecto a este ítem hemos identificado tres tipos de respuestas:

Un primer conjunto de respuestas valoran la convocatoria por la posibilidad que brinda de hacer, crecer y formarse en investigación educativa sobre problemáticas de Educación Superior, y en algunos casos resaltando la necesidad de fortalecer estas prácticas en los ISFD. Los argumentos en este sentido, señalan a la convocatoria como escenario para construir aprendizajes vinculados con la práctica misma de investigación, en el marco de la cual la formación docente se convierte en objeto de conocimiento y donde los docentes - investigadores se van apropiando de nuevas herramientas y estrategias para mirar críticamente el escenario educativo. En este sentido se destaca la posibilidad de abordar, desde la investigación, problemas educativos que son relevantes y compartidos, construyendo *autoría* en la producción de conocimientos. Al respecto, se señala también la posibilidad de aportar al fortalecimiento de la investigación educativa en las instituciones contando con un marco institucional que ofrece respaldo y acompañamiento.

Me resultó una propuesta muy interesante para enriquecernos como docentes ya que nos permitió investigar junto a otros colegas. Esto genera mayores articulaciones en el nivel superior (entre ISFD y con la universidad), nos permite producir conocimientos que redundan en la mejoría de nuestras propias prácticas pedagógicas. Por último, nos forma como investigadores de la educación, lo que para mí tiene un valor incalculable porque es una forma de seguir aprendiendo junto a otros (docentes, especialistas del equipo organizador y externos, etc.).

Siempre me ha interesado el ámbito de la investigación y todo tipo de vinculación que pueda establecerse entre instituciones de nivel superior (en especial IFSD y Universidades) que justamente favorezcan el desarrollo de proyectos de investigación.

Considero que es muy importante para los docentes de Nivel Superior poder realizar investigaciones conjuntas ya que al tener trayectorias diversas los intercambios y la construcción de conocimiento es realmente significativa.

Cuando invitaron a participar en la primera convocatoria, me pareció interesante trabajar de manera articulada con los ISFD. Desde la segunda convocatoria hasta la cuarta, las razones se vinculan a continuar indagando y profundizando en temáticas educativas con un equipo de profesionales del cual aprendo mucho. La idea de transferencia que subyace en la convocatoria es otro motivo que me mueve a participar.

Decidí sumarme a la iniciativa porque creo que la función de investigación es una tarea ineludible en los institutos de formación. A nivel personal, la posibilidad de transitar esta experiencia me iba a permitir profundizar mi formación en investigación y producir conocimiento sobre un tema que creo sumamente relevante en la formación de los futuros docentes: las prácticas de lectura y escritura en el nivel superior.

Reconocer la Formación Docente como Objeto de Estudio y de construcción de conocimiento específico. - Iniciar una línea de construcción de Conocimientos relacionada con la Formación Docente Inicial, en el Área de Ciencias Sociales y más específicamente lo relacionado con las temáticas: Ciudadanía y Participación, desde la Perspectiva de Derechos.

Un segundo conjunto de respuestas valoran la apuesta a la integración del sistema de Educación Superior resaltando la naturaleza mixta y colaborativa de los proyectos. Se valora especialmente la construcción de escenarios de trabajo colectivo y horizontal, la posibilidad de conocer otras realidades institucionales y generar redes de articulación interinstitucional al interior del Sistema de Educación Superior.

Por tratarse de una propuesta concreta de trabajo colectivo cuyo propósito fundamental es aportar y apostar a la INTEGRACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO.

Fue desde el comienzo una iniciativa motivadora en cuanto a que permite discusión entre niveles fortaleciendo lazos de igual a igual.

Motivó el hecho de la conformación mixta del grupo de investigación, ya que en el caso del IFSD son pocas las oportunidades de desarrollar experiencias de investigación.

Compartir espacios de estudios, de discusión e intercambios con Profesoras/es, Estudiantes y Graduados/as, que toda la vida como Pro-

fesional y Docente aguarde como oportunidad. Integrar equipos de trabajo interdisciplinarios y de diferentes Instituciones Superiores (Institutos y UNRC) de Formación Docente.

La formación de equipos mixtos, el poder interactuar con otras instituciones con problemáticas comunes, en nuestro caso la formación inicial de profesores y la enseñanza de las Ciencias Naturales.

Es una oportunidad de vivir una experiencia colaborativa de producción de conocimientos con otros profesores investigadores. La experiencia nos permite conocer también otras realidades y particularidades.

Finalmente, un tercer grupo de apreciaciones resaltan la oportunidad de vincular la investigación con la mejora de las propias prácticas docentes. En este sentido, se reconoce a la convocatoria como oportunidad para mejorar como docentes, transformar las propias prácticas en el marco de un proceso de reflexión sistemática y colectiva que conduce a pensar y construir cambios situados, pertinentes para los contextos educativos.

La posibilidad que nos ofrece de poder “mirar” nuestras propias prácticas desde diferentes lugares.

Las razones por las que decidí sumarme es porque, en primer lugar, para los ISFD se constituyó en una posibilidad de avanzar en la construcción de saberes en el campo de la investigación, de la mano de colegas de distintos subsistemas de educación superior. Por otro lado, el desarrollo de las investigaciones nos permiten mirarnos, analizar nuestras propias prácticas, deconstruirlas y repensarlas, en pos de la mejora de la formación docente.

Los cuestionamientos que individualmente regulan nuestro accionar profesional, para que tengan impacto y se transformen en el combustible que nos hace funcionar día a día, deben compartirse en colectivos que excedan al compañero docente que da mi misma materia o está en mí mismo curso.

Se aprende junto con otros, haciendo y pensando en mejoras reales para los contextos educativos en los que trabajamos.

Porque solo la experiencia que se vivencia puede modificar las prácticas. Si queremos que los estudiantes sean críticos, reflexivos, tomen decisiones fundamentadas y no reproduzcan lo vigente solo porque está instituido, tenemos que generar, como docentes prácticas en ese mismo sentido durante la formación de grado.

Es un espacio de crecimiento profesional; nos permite revisar aquello que hemos aprendido en nuestra formación inicial, apropiarnos de nuevas estrategias para mirar el escenario educativo y pensar, diseñar, proponer otras formas de abordar la formación aportando a la mejora e innovación del sistema.

## *2.2. Aprendizajes profesionales en el marco de los PROMIIE*

Las respuestas que se refirieron a los aprendizajes profesionales construidos en el marco de los proyectos de investigación se vinculan con los siguientes aspectos:

### *Trabajo en equipo*

Muchos docentes se refirieron a la construcción de nuevas formas de colaboración y comunicación, valorando especialmente la naturaleza colectiva, participativa y consensuada de la modalidad de trabajo. Este aprendizaje se describe como un verdadero desafío por las particularidades de las instituciones y las diferentes experiencias y trayectorias de los docentes que participan. En este sentido, se valoran los aprendizajes vinculados a comprender, respetar perspectivas diversas, ideas plurales y formas o estilos de trabajo diferentes. Además, se señala como muy fructífero en la construcción del aprendizaje de la colaboración, el ser docentes en ejercicio en escenarios de formación inicial de futuros profesores, reconociendo que compartir sentidos y significados diversos en torno al problema de investigación ha sido un gran aporte en la formación profesional de cada docente.

En primer lugar, el trabajo en equipo, la apertura hacia nuevos modos de comunicarnos y participar de escrituras colaborativas entre varias personas. Gran parte del tiempo hemos trabajado de manera virtual, incluso antes de la pandemia.

Un aprendizaje, o mejor dicho, varios aprendizajes se lograron en referencia a conformar equipos de trabajo. El trabajo en equipos mixtos representó, desde la primera convocatoria, un permanente desafío por las particularidades de cada una de las instituciones participantes, las diversidades de experiencias educativas de los integrantes en los distintos niveles -primario-secundario-superior- y la multiplicidad de voces y perspectivas.

El respeto sobre las ideas y trabajo desarrollado por cada integrante. Además, se sostuvo una modalidad de trabajo en torno a la construcción colectiva, participativa y consensuada. En tanto que las diferencias se fueron resolviendo a medida que nos concentramos en el objeto de estudio y los objetivos planteados en el proyecto.

Los aportes son muchos, quizás uno de los más importantes es lo que refiere al trabajo colaborativo que se pudo llevar a cabo permitiendo un enriquecimiento mutuo, lo cual fue posible debido a la múltiples miradas y la diversidad del equipo que conformamos.

Muchísimos aprendizajes, sobre temas específicos que trabajamos en las investigaciones y también a compartir con otros docentes. He aprendido sobre realidades particulares de las instituciones de educación superior, características propias de sus estudiantes y docentes. Importancia de considerar las trayectorias y los procesos de construcción de conocimientos de los estudiantes de nivel superior tanto en la UNRC como en los Institutos.

Aprender a identificar la situación inicial del equipo para avanzar hacia la construcción de una dinámica de trabajo compartido. Desarrollar el respeto y la aceptación de distintas voces para considerar los distintos intereses y el despliegue de las potencialidades de cada miembro del equipo.

Por su parte, algunos docentes mencionan aprendizajes vinculados al ejercicio del rol de director/a de los proyectos, en el sentido de constituirse en referentes del grupo y contribuir a su formación. Se reconoce, al respecto, la complejidad inherente a construir espacios para que tenga lugar la experiencia formativa de docentes que se incorporan al proyecto con trayectorias y experiencias diferentes.



Constituirme en referente frente a mis pares, promoviendo el desarrollo de la función de investigación en el Nivel Superior no Universitario, contribuyendo a la formación de los integrantes del equipo de investigación a quienes dirigi.

Reconocer la complejidad que implica construir un espacio para la experiencia formativa de los profesores intervinientes en la investigación, considerando las diferencias en los puntos de partida.

Adquirir conocimiento sobre la coordinación de un grupo de trabajo para asegurar la distribución de las diferentes tareas y responsabilidades para garantizar el trabajo colaborativo.

### *Reflexión y renovación de las propias prácticas*

Otras respuestas refieren a aprendizajes que emergen de poner en circulación en el aula los hallazgos de la investigación desde una perspectiva reflexiva y crítica sobre las propias prácticas docentes, con un sentido de interrogación e interpelación. En este mismo sentido se señala la introducción, también reflexiva, de cambios en las propuestas curriculares y de enseñanza, en orden a su renovación y fortalecimiento. Se reconoce, además, la construcción de nuevas formas de pensar acerca de las propias prácticas docentes a partir de lo construido en el marco del proyecto de investigación.

Esta potencialidad transformadora de los proyectos es posible en tanto las problemáticas de investigación son auténticas y sentidas por la comunidad de docentes e investigadores que ha participado de la convocatoria. Finalmente, aprender a mirar críticamente las propias prácticas ha implicado también aprender a considerar reflexivamente las trayectorias siempre diversas de los/as estudiantes de Institutos y de la Universidad.

El camino realizado enriquece las prácticas, en primer lugar de investigación, pero también de la docencia en un doble sentido: poniendo en circulación al interior del aula o de talleres, hallazgos producto de la investigación y, luego, fortaleciendo la implementación de estrategias de indagación que sirven también a los fines de las prácticas docentes, es decir, cuando enseñamos (y no sólo cuando investigamos).

La construcción del “oficio docente”, acción que nunca se va completar en mi vida profesional, tuvo con esta experiencia de trabajo mixto, el condimento único de compartir con formadores de formadores de otro subsistema del sistema educativo, problemas matemáticos y de enseñanza de la matemática, discutir alcance de significados de objetos matemáticos que se transforman desde el primario al secundario y a la universidad.

La investigación nos permitió revisar nuestras propias prácticas permitiéndonos autoreflexionar sobre lo que estábamos haciendo. De esta manera fue posible incorporar modificaciones en nuestras programaciones y prácticas sobre la base de la indagación realizada.

Muchos...es difícil poder decir concretamente aprendizajes profesionales. Las distintas convocatorias me han permitido ir reflexionando, y haciendo, sobre mi propia práctica desde una mirada compartida con otros colegas matemáticos y no matemáticos, quizás esto último lo más enriquecedor por la importancia de un trabajo interdisciplinario.

Además, el desarrollo de este tipo de proyectos permite generar conocimiento situado y validado sobre la Práctica Docente tanto en espacio de la formación inicial, como en instancia de reflexión sobre la propia práctica docente en los espacios de formación docente. Y este conocimiento construido de esta manera permite una nueva configuración sobre la práctica y por lo tanto sobre la enseñanza de dichas prácticas.

Las prácticas de enseñanza se han visto mejoradas no solo por mi motivación al participar de este proyecto, sino que también por las innovaciones que se generaron y que se llevaron a la práctica con los estudiantes de las correspondientes cohortes, lo cual dejó huellas positivas y deseos de continuar probando otras modificaciones en las prácticas cotidianas.

La posibilidad de profundizar en la reflexión y la autoevaluación de mis propias prácticas han impactado en las formas en que reviso y pienso la propuesta curricular en los espacios de los que soy responsable.

Las prácticas de enseñanza, se interpelaron, se interrogaron, se revisaron para contener los hallazgos y las nuevas relaciones, producto de la construcción de conocimientos.

## *Teoría y práctica de la investigación educativa*

Finalmente, los docentes reconocen aprendizajes específicos de las prácticas de investigación educativa, atendiendo a la multiplicidad de competencias y procesos que se ven involucrados desde el diseño de un proyecto hasta la comunicación de los resultados. De manera particular se enfatizan los aprendizajes vinculados al análisis del material empírico recogido en las investigaciones. Se destaca al respecto la posibilidad de integrar perspectivas interdisciplinarias y multifocales y enriquecer los marcos teóricos y metodológicos implicados. Se reconoce también como aprendizaje la posibilidad de diferenciar y valorar tipos de análisis cualitativos y cuantitativos, construyendo dispositivos de análisis diversos. Se valoran también aprendizajes prácticos relevantes en la *cocina* de la investigación científica como la apropiación de herramientas de búsqueda bibliográfica, saberes vinculados con escenarios y prácticas de comunicación de resultados, habilidades de escritura académica, entre otras.

Asimismo, se señala como aprendizaje el reconocimiento de la singularidad del contexto como componente central en el proceso de investigación, apostando a la construcción de conocimiento situado sobre el problema de investigación como aporte para la construcción de nuevas configuraciones de las prácticas de enseñanza.

El ida y vuelta entre información obtenida de los diferentes dispositivos de análisis (registros textuales de diálogos en cada grupo y en los momentos colectivos gráficos de circulación de la palabra, análisis por “momentos” de objetos y procesos matemáticos, registros de distribución de los tiempos didácticos) y las diferentes “miradas” de quienes conformamos el equipo, permitió ir construyendo un análisis interpretativo, tomando como foco las prácticas matemáticas y didácticas que se desplegaron en una clase de la formación de profesores.

Los aprendizajes profesionales tienen que ver, por un lado, con aquellos específicos del campo de la investigación educativa, en todas sus etapas, desde el diseño hasta la edición final de los textos para publicar.

Aprendizajes y aportes: desde aspectos teóricos, metodológicos, la dinámica grupal de trabajo, hasta modalidades innovadoras de proponer experiencias académicas. El modo de compartir y pensar de cada miembro del equipo es enriquecedor y permite ponerse en el lugar del

otro para entenderlo, de esa manera avanzamos desde la comprensión de áreas de conocimiento que, al menos en mí caso, desconocía.

He aprendido un conjunto de cuestiones, algunas referidas a aspectos teóricos y de conocimiento del campo de investigación, pero otras en relación al uso de aplicaciones, tecnologías, sitios para buscar bibliografía, lugares para comunicar las producciones.

“Reconocer y ampliar marcos teóricos vinculados no sólo a la alfabetización académica sino también a la metodología de la investigación educativa. – Profundizar el conocimiento en torno a la metodología cualitativa para abordar estudios de investigación educativa: apropiación y construcción de saberes teóricos y prácticos, de estrategias, de producción y análisis de información, habilidades y destrezas relacionadas con el proceso investigativo. Identificar los rasgos del tratamiento cualitativo y cuantitativo de la información científica.

Reconocer las singularidades del contexto como aspecto de indiscutible valor para el abordaje, el tratamiento y el análisis de la información científica.

Los aprendizajes más significativos están relacionados con el Intercambio con Profesionales e Investigadores de otras Instituciones de Nivel Superior. Las Instancias de devolución y evaluación con Especialistas de otras Universidades, propuso la revisión de nuevos textos, y de los marcos teóricos de la formación docente.

### *2.3. Los aportes de la convocatoria a las instituciones formadoras*

Con respecto a este interrogante, algunos docentes reconocen que el aporte principal a las instituciones ha sido el proceso de *institucionalización de la investigación educativa*, es decir la habilitación de un espacio y unas prácticas de investigación educativa como experiencia inédita o incipiente en algunas instituciones. Se reconoce a la institucionalización de la investigación como conquista muy valiosa y vinculada a la conformación y consolidación de grupos de trabajo al interior de las instituciones que se proyectan en nuevas iniciativas y proyectos. Además, se reconoce que las publicaciones de los procesos y resultados de cada equipo ha contribuido también en este sentido, legitimando y jerarquizando los saberes construidos en las instituciones. Vinculado con ello, se valoran los procesos de

*validación* del conocimiento construido sobre las prácticas docentes, que se encuentra disponible en las instituciones formadoras como aporte para la fundamentación de decisiones curriculares y políticas.

El aporte a las instituciones de educación superior es realmente muy significativo. Específicamente para los ISFD la habilitación de un espacio sistematizado de investigación significó una conquista muy valiosa. Desde ya que lo que generan los equipos de investigación al interior de las instituciones es muy importante en términos de ofrecer herramientas y saberes que posibilitan detenernos en el trabajo en torno a problemáticas comunes, y poder avanzar hacia procesos de mejora en la formación. Sin dudas, el impacto en las instituciones es muy valioso y genera interesantes procesos de discusión, diálogo, reflexión y producción.

Consideramos que el desarrollo de este tipo de proyectos permite generar conocimiento situado y validado sobre las Práctica Docente. A lo largo de las distintas convocatorias se ha recogido información sobre la formación de los profesores a partir de las voces de los propios actores, contando de este modo con datos situados en el contexto propio de cada institución.

Este conocimiento generado está disponible en las instituciones participantes y se constituye en un aporte clave para la toma de decisiones curriculares y de políticas de acción para repensar la formación de profesores vinculados con las Ciencias Naturales. Asimismo, aportan un marco de saberes para el abordaje metareflexivo en los espacios curriculares de las Prácticas Docentes y las Didácticas Específicas en torno a la enseñanza de las ciencias.

Los PROMIIE abrieron la posibilidad a los institutos de Nivel Superior de poder participar en equipos de investigación, función que si bien sabemos podrían llevar a cabo los institutos era muy complejo antes de los PROMIIE.

La convocatoria ha permitido iniciar un camino vinculado a la investigación que resulta exiguo dadas las escasas oportunidades que ofrece el sistema educativo para que esta función se consolide en los institutos de formación docente. Además, ha posibilitado explorar una nueva forma de vinculación con el subsistema universitario a través de la cual

todas las participantes trabajamos desde un lugar de paridad y respeto mutuo.

Por otra parte, se han valorado los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes que han participado de la convocatoria. Concretamente se señalan, como aporte a las instituciones, los procesos formativos que han atravesado los docentes tanto en la práctica misma de investigación como en los encuentros de intercambio y talleres de formación con abordajes específicos para el fortalecimiento de los proyectos. Se reconoce una puesta en valor de saberes colectivos y situados que habilitan, en las instituciones, nuevas miradas y prácticas de formación docente.

Pienso que lo investigado ha sido importante en la revisión de las prácticas docentes y programas de estudio. Lo documentado ha servido de base para la revisión crítica de la formación inicial de docentes.

La posibilidad de investigar y con ello la de enriquecernos profesional y personalmente, lo que redundará en la mejora de prácticas educativas en los institutos al concientizarnos de las problemáticas con las que nos encontramos y así poder aportar soluciones que permitirán a largo plazo mejorar la calidad de la formación que brindamos.

El contexto de investigación interinstitucional -construido a lo largo de las diferentes convocatorias- nos permitió el surgimiento de ideas y reconocimiento de saberes colectivos que permiten nuevas comprensiones, nuevas miradas y habilitan nuevas posibilidades para desarrollar un “conocimiento profesional en movimiento.

Esta convocatoria ha permitido continuar y profundizar la profesionalización de los equipos docentes, e impulsar el diseño y la participación en propuestas de renovación e innovación para la formación docente.

Además, los docentes han reflexionado en torno a la convocatoria como escenario de *rupturas y construcción de nuevos significados*. Los docentes reconocen que se han movilizado sentidos orientados a reconocer el papel del docente que participa en la construcción de nuevo conocimiento trascendiendo así la mirada que restringe su profesión a la enseñanza. La experiencia ha permitido enfatizar, además, la necesidad de que los docentes

puedan construirse como profesionales reflexivos capaces de interrogar y problematizar las propias prácticas formadoras.

Por su parte, se señala que la convocatoria ha permitido a los ISFD pensarse como instituciones que pueden aportar a la Universidad así como desarrollar nuevos vínculos institucionales desde una perspectiva de colaboración, horizontalidad y respeto mutuo. La convocatoria ha implicado, además, la construcción de un sentido de pertenencia de los ISFD respecto del ámbito académico, al tiempo que ha impactado en las instituciones generando nuevos escenarios de diálogo discusión, reflexión y construcción de alternativas de renovación pedagógica y curricular, interpelando y revisando los modelos y prácticas instituidos de formación docente.

Poner en valor el rol de “productor de conocimiento” de los docentes involucrados en contraposición al clásico rol del docente como un exclusivo enseñante.

Que adviertan que ellos pueden investigar, construir conocimientos, aportar a la universidad también!

Muchas cosas ha aportado, rescato principalmente el fortalecimiento del vínculo entre las instituciones y los diversos actores que formamos parte de ellas. Creo que el “aula móvil” como la hemos definido en algún momento fue muy buena. Las publicaciones en el marco de los PROMIIE con los distintos libros publicados y a publicar, también aportan muchísimo a las instituciones todas.

Ha aportado sentido de pertenencia al ámbito académico, lo que implica investigar, comunicar y mejorar las prácticas de enseñanza. Es un aire fresco que hace que también los docentes pongan el foco no solo en dar clases, sino en problematizar, cuestionar, reflexionar.

Aportó interesantes jornadas de intercambio con las escuelas asociadas de la Formación Docente. Los diferentes Proyectos y Temáticas en el marco de los PROMIIE, materializaron, lo que hace mucho venimos construyendo como conocimiento colectivo y compartido con las Escuelas Asociadas de Nivel, jerarquizando estos intercambios.

## *2.4. El acompañamiento institucional a los proyectos PROMIIE*

Los docentes reconocen múltiples maneras y estilos de acompañamiento a los equipos de investigación sostenidos tanto por las instituciones formadoras como desde la organización de la convocatoria:

- Motivando y valorando lo realizado por los equipos de investigación.

En mi caso particular y hasta el momento yo me sentí como directora por los ISFD muy acompañada y motivada por la institución educativa Martha Salotti (por la que fui tres veces en las distintas convocatorias directora).

Excelente, siempre abiertos a colaborar, valorando lo realizado.

- Ofreciendo espacios de formación y encuentros de intercambio entre equipos.

Valoro como altamente positivo el acompañamiento realizado a lo largo de todos estos años. Desde la apertura de la convocatoria, durante el proceso y la finalización de los proyectos hemos recibido acompañamiento a través de variados encuentros, talleres, cursos y charlas con especialistas. Indudablemente todo esto ha fortalecido a los equipos y a su investigación.

La manera de acompañar fue muy diversa, pero destaco el brindar los espacios para los encuentros, los momentos áulicos con estudiantes y docentes, como así también las capacitaciones y encuentros entre los distintos grupos del PROMIIE que participábamos en cada convocatoria.

Hemos sentido un excelente acompañamiento desde las instituciones organizadoras especialmente en las instancias de compartir proyectos valoraciones y sugerencias.

- Facilitando espacios y tiempos para el desarrollo de los proyectos.
- Habilitando el ingreso a las instituciones para el trabajo de campo.

Muy positivo. Se brindaron espacios de formación y también para reunirnos y facilitar tiempos / espacios para contactarnos con la población



necesaria para recolectar datos o bien, para compartir resultados de investigación.

Las instituciones nos han brindado los espacios necesarios.

La institución habilitó espacios y tiempos para dar lugar al trabajo de investigación. Los y las colegas se mostraron abiertos frente a la propuesta y los/las estudiantes respondieron de manera responsable participando en el proceso de recolección de datos. La apertura institucional para habilitar la entrada a campo fue fundamental para posibilitar el desarrollo del Proyecto.

- Sosteniendo, apoyando y avalando la presentación de los proyectos.
- Desarrollando necesarias gestiones administrativas y organizativas.
- Generando instancias para visibilizar y socializar las producciones de cada proyecto.

Pensando en las instituciones donde desarrollamos nuestras tareas: en primer lugar, sosteniendo y apoyando la presentación de los proyectos, como así también facilitando la utilización de los espacios pensando en las instituciones que organizaron los proyectos. La valoración es positiva en todas las gestiones administrativas y las organizativas de acompañamientos y formación que generaron y sostuvieron. Además, de generar instancias para visibilizar y socializar las producciones elaboradas en cada proyectos.

- Realizando devoluciones cualitativas con valoraciones sobre los proyectos y su desarrollo.
- Receptando inquietudes y propuestas, manifestando disposición permanente para responder consultas.

Libertad. En lo particular, la socialización inmediata de toda novedad respecto del programa fueron formas de incentivar la participación.

El acompañamiento ha sido muy bueno, con excelente predisposición para participar de lo que proponíamos como grupo.

Desde las instituciones involucradas hemos recibido diferentes modos de acompañamiento, talleres, devoluciones, jornadas de trabajo. Es

importante destacar que las consultas realizadas siempre fueron respondidas inmediatamente.

Las Instituciones, han acompañado el desarrollo de las diferentes experiencias, a mi criterio, de manera Excelente, atendiendo las situaciones particulares, colaborando y dando respuestas en los momentos complicados.

- Revisando y mejorando cada nueva edición de la convocatoria.

Desde mi institución la UNRC, valoro muy positivamente el acompañamiento realizado, especialmente a continuar apostando y mejorando convocatoria a convocatoria, esta idea pionera a nivel nacional.

Las instituciones han acompañado de manera extraordinaria. Valoro como muy positivo el acompañamiento, ya que es fundamental para que el espacio se consolide y crezca como lo viene haciendo.

### *2.5. La experiencia de los PROMIIE en una palabra*

Uno de los ítems del cuestionario solicitaba a los docentes intentar representar o resumir en una palabra el significado personalmente atribuido a la convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa. A partir de las palabras recogidas construimos la siguiente nube de palabras.



*Desafío interinstitucional.* No pude con una sola palabra. Necesite recuperar la intencionalidad primaria y el complejo contexto de desarrolló de la idea original.”

Mixtura, así le decimos o nos llamamos: somos del Mixto. Nos parece una experiencia riquísima de aprender y enseñar colectivamente.

Vinculación. Si buscamos en el diccionario la definición aparece como una de sus acepciones : “Atar o fundar algo en otra cosa”. Y para mí eso es lo que nos permitió el PROMIIE. Investigar vinculándonos desde nuestro hacer y de nuestras competencias profesionales. Estuvimos “atados” por esos vínculos que nos unían por tener objetivos y problemáticas comunes. La vinculación nos permitió superar/acomodar las distintas lógicas institucionales (Superior no universitario/ Universidad) y esto favoreció desdibujar las fronteras y producir en equipo, independientemente de dónde veníamos.

La palabra “experiencia”, porque considero que poder ser parte de los PROMIIE sin dudas nos constituye desde el sentido más profundo de lo que es un experiencia. Porque para quienes somos profesores exclusivos de los ISFD es una experiencia inédita de trabajo en torno a la investigación, que articula los subsistemas de Educación Superior.

Única!! Creo que esa palabra representa la idea de excepcional, de especial, con identidad propia. Sostengo que este proyecto guarda la impronta de trabajar sobre un nivel educativo dividido por las jurisdicciones que compiten en un montón de sentidos y en esta actividad se vinculan a través de los actores principales de los espacios de formación docente que son *los docentes del nivel superior*.

Encuentro”, ya que la Convocatoria significó la oportunidad de coincidir, de encontrarnos con otros, con diferentes trayectorias profesionales, diferentes experiencias de formación, diferentes configuraciones institucionales. Ese “encuentro” nos permitió construir una forma inédita de trabajo compartido, aceptando las diferencias para posibilitar el desarrollo de una investigación y construir saberes desde la diversidad de las voces de sus integrantes. A través del “encuentro”, pudimos construir una nueva pluralidad, más rica, más convocante, más audaz.

Profesionalizante. Entiendo que participar en el programa da lugar al desarrollo profesional focalizado, contextualizado y continuo.

Dar voz”, la fortaleza es disponerse a escuchar al otro, todos profesionales pero de distintas áreas, instituciones y rangos... una riqueza inédita.

*Oportunidad.* La decisión de integrar equipos PROMIIE, los habité como una interesante oportunidad de compartir la construcción de conocimientos con investigadores/profesores de los Institutos y de la UNRC. Y, desde otro sentido, los PROMIIE, se constituyeron en Encuadros de Trabajo Formales para la construcción de conocimientos sobre la Formación Docente en el intercambio con escuelas asociadas de Nivel y la UNRC, en su carácter de incubadora de conocimientos.

## *2.6. Los proyectos PROMIIE a futuro: proyecciones y continuidades*

Los docentes que han participado de la indagación proponen diferentes líneas de proyección, crecimiento y continuidad de la convocatoria. En primer lugar, se sugieren alternativas de ampliación del alcance de la iniciativa, incrementando las posibilidades de participación de docentes e instituciones y extendiendo geográficamente la convocatoria. En relación con este aporte, se sugiere también fortalecer el acompañamiento a la conformación de los equipos con ayudas específicas para el establecimiento de vínculos entre docentes e instituciones potencialmente interesados.

Sería interesante que se ampliara la convocatoria a toda la provincia de Córdoba.

En futuras convocatorias sería interesante que se sigan incorporando instituciones, lo cual permitiría continuar aprendiendo mediante las múltiples miradas.

Quienes no residen en la ciudad en donde se encuentra la Universidad, no conocen la idiosincrasia y particularidades de la misma, razón por la cual resulta imposible encontrar un equipo. La constitución de los equipos mixtos debe realizarse con un acompañamiento claro por parte de los responsables de la Convocatoria.

Por otra parte, algunos docentes proponen revisar y diversificar las áreas temáticas convocantes con la intención de incluir problemáticas relevantes que trascienden o transversalizan la enseñanza y el aprendizaje en los

campos de conocimiento actualmente contemplados. Como nuevos temas se propone la inclusión de problemáticas vinculadas a la gestión educativa de las instituciones y prácticas emergentes en el contexto de la coyuntura actual de la pandemia. Asimismo, se hace referencia a la posibilidad de abordar una indagación entre los docentes de Educación Superior a fin de relevar aquellas temáticas que resultan de interés investigativo.

Prácticas emergentes fruto de las nuevas coyunturas dadas a raíz de la pandemia. Nuevas maneras de pensar la enseñanza y la investigación. Quizás con algunas continuidades (vinculadas al sentido más profundo de nuestras prácticas) y discontinuidades relativas a novedosas maneras de construir y transmitir los conocimientos.

Quizás revisaría la definición de áreas prioritarias y transversales como complementarias a las prioritarias. Esto puede que deje afuera la posibilidad de presentación de proyectos que sin ser específicamente de Lengua, Sociales, Naturales o Matemática resultan muy interesantes y que abordan problemáticas muy presentes en ambos subsistemas de educación superior.

Profundizar investigación formativa o de diseño. Quizás no por área de conocimiento sino por temas transversales manteniendo la formación docente como eje articulador.

Me parece muy importante sostener la continuidad de la convocatoria realizando algunas modificaciones al dispositivo. En primer lugar, cada subsistema debería realizar un relevamiento a través de un instrumento de recolección de datos que permita reconocer qué equipos presentan deseos de participar y en qué temas (Por ejemplo: TIC y formación docente; alfabetización académica, representaciones de docentes y estudiantes en determinado tema, entre otros). Esto permitiría la construcción compartida del objeto de conocimiento. De lo contrario, se corre el riesgo de que el instituto formador se tenga que ajustar a líneas de investigación en desarrollo.

Creo que debería ampliarse la convocatoria a otras líneas temáticas que pudieran trascender las áreas disciplinares específicas y abordar otros espacios que hacen a la definición del sistema formador como la gestión institucional y curricular.

Un abordaje a partir de problemáticas y no de espacios de estudio.

Además, los docentes proponen dar continuidad y fortalecer la convocatoria desde el punto de vista presupuestario, dando la oportunidad a la configuración de nuevos proyectos, enfatizando sus dimensiones dialógica y formativa y potenciando la socialización y visibilidad de los procesos de investigación al interior de las instituciones que participan.

Seguir fortaleciendo académica y económicamente a los equipos mixtos e integrados que empezaron a reconocerse como tales y no perder la riqueza inicial de construir espacios donde se discuta los problemas de enseñanza y aprendizaje de los formadores de formadores.

Continuar en la misma línea de trabajo e incorporar más proyectos con un mayor presupuesto.

Finalmente, se propone avanzar, a partir de las investigaciones en el desarrollo de propuestas de renovación pedagógica y construcción de aportes curriculares y didácticos en el ámbito de la formación docente inicial a partir de dispositivos que articulen investigación e innovación.

Me parece interesante que cada vez más docentes puedan sumarse a los PROMIIE y que se pueda desarrollar un proyecto destinado a mejorar las prácticas en las instituciones en función de la investigación desarrollada (aspecto que ya se consideró en la cuarta convocatoria).

Avanzar en el desarrollo de innovaciones educativas, proyectos que impliquen de manera más directa prácticas novedosas y transformativas.

Por otra parte, sería deseable que los resultados de las investigaciones permitan iniciar un proceso de renovación pedagógica para garantizar mejoras en la formación de docente. Para ello, se podría pensar en un segundo dispositivo que se vincule con proyectos de intervención, de acuerdo con los resultados de la investigación.

Asimismo, pienso que las publicaciones ya deberían trascender lo metodológico y experiencial para dar lugar a aportes concretos en los procesos de formación inicial, con directrices didácticas y curriculares que se desprenden de las investigaciones que se están desarrollando.

### 3. Reflexiones finales

Las apreciaciones sistematizadas precedentemente, creemos, son una muestra de un conjunto de premisas de trabajo y construcción que han atravesado al desarrollo de la convocatoria a proyectos PROMIIE desde el inicio. En primer lugar, los testimonios ilustran cómo la iniciativa se configuró como respuesta creativa a la necesidad de pensar la formación docente continua reconociendo a los profesores como protagonistas de su formación. Ello implicó la revisión de los formatos clásicos como ruptura necesaria capaz de habilitar nuevas alternativas que permitieran articular investigación, formación continua y transformación de las prácticas de enseñanza, como tan claramente revelan las expresiones de los docentes participantes.

En segundo lugar, la voces de los docentes e investigadores poner en valor la naturaleza mixta e integrada de los proyectos y de la convocatoria en su conjunto. Este rasgo propio de la iniciativa define un núcleo de sentido primordial desde el cual se enfatiza la necesidad de “mezclar” sujetos que se construyen desde identidades institucionales y profesionales diversas a fin de abordar las problemáticas del sistema de Educación Superior desde ángulos y dimensiones diferentes. Asimismo, la naturaleza mixturada de los proyectos ha sido una apuesta a la recuperación de un protagonismo colaborativo de los docentes que conforman el sistema.

En tercer lugar, las valoraciones y experiencias aquí referidas dan cuenta del logro de una de las metas principales de las convocatoria: la de institucionalizar las prácticas de investigación educativa en las instituciones formadoras de la región preservando el sentido de horizontalidad en el trabajo compartido y apostando a la construcción de confianza y viabilidad. El recorrido transitado en relación con este objetivo, implicó “revisar concepciones, estructuras y mecanismos vigentes, procurando sostener el reconocimiento explícito de docentes-investigadores sin que la distinción sobre la pertenencia a uno u otro subsistema educativo planteara jerarquías diferenciadas” (Etchegaray et al, 2015:33). Además, este proceso de institucionalización se reconoce en las iniciativas de publicación y socialización de las producciones de los equipos, validando y reconociendo el conocimiento construido.

Finalmente, creemos que una mención especial merecen los espacios de evaluación, acompañamiento e intercambio que se han sostenido a lo



largo del desarrollo de todas las convocatorias. Al respecto, los docentes reconocen y valoran la naturaleza formativa de estas instancias como uno de los principales aportes a la profesionalización docente en el marco de los proyectos PROMIIE. De hecho, cada uno de estos espacios fue pensado como aporte a la continuidad de la formación de los equipos, recuperando formatos facilitadores del diálogo, la discusión y el aprendizaje en torno a problemáticas nodales que iban planteándose sobre la marcha de las investigaciones. Esta perspectiva implicó, nuevamente, una ruptura con formas tradicionales de evaluación y presentación de informes de avance, transformándolas hacia genuinos escenarios de intercambio de saberes, construcción de alternativas y revisión crítica de las propias prácticas de investigación.

En este mismo sentido, emerge como voz recurrente en los testimonios recogidos el lugar central otorgado a la reflexión como condición necesaria de la transformación, como precursora de la innovación, como la base en torno a la cual se construye el nuevo conocimiento, se discute lo instituido, se definen los nuevos horizontes de posibilidad. Nos referimos a una reflexividad que emerge y se desarrolla en la síntesis dialéctica entre teoría y práctica y que necesariamente deberá ser el pilar que sostenga futuras convocatorias vigilando siempre los dispositivos y escenarios que resultan más adecuados para su desarrollo. La reflexión crítica y comprometida será también el desafío de quienes deban sostener y acompañar esta experiencia a futuro a fin de evitar la inercia y rutinización de la gestión y la vinculación interinstitucional en el Sistema de Educación Superior, recuperando siempre la capacidad de escucha de las voces de los protagonistas, tal como hemos intentado hacer con este escrito.

#### **4. Referencias bibliográficas**

- Cardelli, J. y Duhalde, M. A. (2007) *Identidad del trabajo docente en el proceso de formación*. Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.
- Etchegaray, S.; Astudillo, C.; Olmedo, E.; Mercado, R.; López, M. (2016). Los PROMIIE, un camino de integración y apuesta por una investigación transformadora en el contexto de la vinculación interinstitucional. En Roldan, C.; Pramparo, C. y Clerici, J. *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa. 1° Convocatoria a Proyectos MIXtos e Integrados de Investigación Educativa*. Río Cuarto: UniRío Editora.

- Quiroga, S. (2014). Investigación en los Institutos de Formación Docente: entre la cooperación local y la internacionalización. *Revista digital Educación Física y Deportes*, 19(195).
- Serra, J.C. (2010) *Estado de situación de la investigación educativa en los Institutos de Formación Docente*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- Zalazar, C. (2010) *El sentido de sostener la función de investigación en los Institutos de Formación Docente*. Memorias del Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Septiembre de 2010.

# **Trayectos e innovaciones educativas: reinventar las prácticas docentes. Viajes al pasado, presente y futuro**

*Marta Piretro, Daiana Yamila Rigo, Erica Fagotti  
Kucharski, María Celeste Armas, Daniela Kowszyk,  
Romina Elisondo, Rosana Chesta, Romina Rovere, Ana  
Ricetti, María Laura de la Barrera, María Emilia  
Moscone, Marcela Siracusa.*

## **Coordenadas para el que se anime a viajar**

Los recorridos, los escenarios, las experiencias y las innovaciones educativas tomaron especial atención en el proyecto *Trayectorias e Innovaciones educativas en el espacio de las prácticas docentes de formación superior* (Aprob. Resol Rec. 522/2018) presentado a la tercera convocatoria para conformar equipos mixtos e integrados de investigación educativa, promovida desde la DGES y la UNRC, que tuvo como eje fortalecer la articulación entre investigación educativa, formación docente y transformación de las prácticas de enseñanza en el Sistema de Educación Superior.

En la investigación conducida por docentes e investigadores de la UNRC, el ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, el ISFD Ramón Menéndez Pidal y el ISFD María Inmaculada, todos de Río Cuarto, buscamos indagar sobre las trayectorias educativas de los estudiantes del Profesorado y la Licenciatura en Educación Inicial, y generar, a partir de experiencias significativas recordadas, propuestas innovadoras con impacto en las prácticas docentes actuales.

Cada pregunta inicia un camino para pensar. Cada pregunta nos señala una posibilidad de abrir nuestro pensamiento a lo que todavía no hemos pensado. Cada pregunta nos abre la fuerza del no saber, no en

su carácter de ausencia sino de presencia, de fuerza afirmativa que nos empuja a seguir pensando lo que pensábamos que ya no valía la pena pensar (Kohan, 2018, p. 9).

Los invitamos a viajar, al pasado, a bucear, mapear, recordar y descubrir paisajes, resignificar el presente e imaginar posibles viajes al futuro.

## **Momentos de turbulencias**

Antes de delimitar los viajes realizados y recorridos, parece interesante atender a la actualidad que interpela la escritura de este capítulo y nos moviliza a repensar el proceso de investigación en educación. El campo de lo educativo nos convoca y nos desafía todo el tiempo, especialmente en momentos como éste, de aislamiento y distanciamiento social obligatorio, producto de la pandemia causada por el COVID-19, marcados por una realidad que ha irrumpido en lo cotidiano provocando movimientos impensados hasta hace unos meses. En este contexto cobra un nuevo sentido la idea de la innovación educativa y su incidencia en las trayectorias educativas de los estudiantes. La innovación se convirtió en una necesidad en tanto que, como plantea Fornasari (2020, p.7) “el encuentro virtual inaugura nuevas experiencias psicoeducativas que provocan una mutación de las formas de enseñanza tradicionales y se instala una nueva lógica en el acontecer educativo”.

Pareciera que casi todas nuestras prácticas resultan ser innovadoras en el contexto actual caracterizado por la incertidumbre y los cambios permanentes. ¿Qué es innovación educativa en tiempos de COVID-19? Maestros y profesores han desarrollado una batería compleja de prácticas innovadoras casi de un día para otro (en realidad fueron dos o tres días los que nos tomamos...). Vemos maestros y profesores en *TikTok*, *Youtube* e *Instagram*, los vemos también dejando tareas en las tranqueras de algunos campos, los escuchamos en algunas radios del norte de la Argentina...Vemos docentes haciendo obras de títeres frente a una pantalla, cantando, bailando, tocando la guitarra. Vemos niños y jóvenes mandando audios y *emojis* a sus maestros y profesores, apoyándolos, abrazándolos a la distancia. Vemos estudiantes, como en la película *Parásitos*, buscando redes de WIFI para poder enviar las tareas, mirar alguna clase o mandar al menos una carita feliz... ¿Acaso esto es innovación educativa?, ¿Son rupturas con

prácticas establecidas?, ¿Cuán profundos serán los cambios? ¿Son cambios tecnológicos o también se innova en el sentido más profundo de las prácticas?, ¿Son realmente cambios en las formas de enseñar y de aprender?, ¿Son transformaciones a nivel de los recursos educativos?, ¿Qué sucede con los contenidos dados? En estos tiempos de pandemia y, cuarentena para muchos lugares, se escucha la voz desde un megáfono todo el día diciendo algo así como: quédese en casa y respete el aislamiento social obligatorio, solo puede salir para buscar alimentos, medicamentos o productos de limpieza, no salga de su casa. Este hecho real se transforma en novedad, surgida como en una serie de ciencia ficción, paralelamente y, en el mismo territorio están profesores y estudiantes conversando, en esta trayectoria, donde se camina más con el *mouse*, se está aprendiendo el mundo desde cada casa, las palabras de los docentes se dan para habitar el mundo y los contenidos serán tal vez mayormente recordados por la primicia que nos muestra cada día la pandemia del COVID-19 como telón de las propuestas.

En este contexto de reclusión los docentes fuimos interpelados a innovar tecnológicamente, de eso no hay duda... La *pandemia*, con su cruel pedagogía (De Sousa Santos, 2020), nos muestra nuestras vulnerabilidades, desigualdades y dificultades, pero también devela prácticas novedosas, trabajos compartidos, emociones a *flor de piel* y deseos de seguir enseñando y aprendiendo. Aquellas caritas esperando ver a la señorita y los amiguitos en algún *cuadrado del Zoom*, no hacen más que demostrarnos, sin lugar a dudas, el valor de los encuentros, de las prácticas educativas, de los educadores, de sus cuerpos y sus sonrisas. Gracias a la cruel pedagogía del virus (De Sousa Santos, 2020) también hemos aprendido sobre nuestro poder y nuestras posibilidades.

El referente espacial de los territorios que habitaban adultos, niños y adolescentes se ha modificado, los medios masivos de comunicación y la tecnología informática permiten que cada quien se relacione con gente que no habita territorios vecinos ni de topología espacial. Los territorios se ordenan según las tribus o grupos sociales a las que pertenecen los usuarios. Aun cuando estén en su casa, no comparten *un ambiente hogareño* pautado por tiempos y espacios comunes. En las casas en las que hay suficientes cuartos, televisores y computadoras, cada uno puede estar en lugares diversos “ese *estar* no se refiere al estado material que ocupa su cuerpo, sino al *sitio* al que, por medio de la pantalla (...) está conectado cada miembro familiar” (Moreno, s/d, p. 3).

Durante mucho tiempo la asociación entre mercado-medios (avances tecnológicos, redes sociales y juegos) se presentó como dicotómica frente al accionar escolar. Muchas de las innovaciones educativas se impulsan por la pregunta: ¿Hay una oposición entre acceso a la información, los medios digitales y la escuela? El contexto de reclusión que actualmente vivimos exigió posicionar a los medios digitales como un recurso indiscutible a la hora de dar continuidad a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, redefiniendo el ser y estar en la institución educativa en su totalidad.

Los escenarios educacionales van modificándose e invitan a recorrerlos, convirtiéndonos en hacedores de caminos, moviéndonos entre el pasado que nos habita y un futuro incierto que nos convoca.

El terreno del hacer en tanto práctica implica poner en juego lo que sabemos mediante una acción sobre el mundo. Pensando en las acciones de cada uno de quienes habitamos las instituciones educativas, podremos dimensionar la importancia que tienen las intervenciones no sólo en el afuera, sino también y especialmente, hacia el interior de los sujetos cuando estas prácticas adquieren la dimensión de *experiencias* en las que predomina un acto de interiorización, de transformación de uno mismo como resultado de una práctica (Diker, 2004, p. 10).

## **Las mochilas de los viajes realizados**

Viajar es una oportunidad que nos permite poner en valor no solo las experiencias y sensaciones, sino también aquellas estrategias de las que nos hemos dotado para interpretar el paso del tiempo y la cotidianidad del espacio que nos rodea desde el inicio de nuestra trayectoria, escolar y personal. Antes de *medir* el mundo como adultos (en relojes, calendarios o cartografías) vivimos nuestra historia y nuestro entorno desde experiencias cotidianas, creativas y a partir de nuestra imaginación, etapa que luego nos permitirá no solo intervenir en la historia y tomar decisiones, sino también enseñarla y transmitirla.

Pensar la innovación desde la interacción entre lo viejo, lo nuevo y lo *usado* es una manera de abordar las nuevas miradas desde aquellas experiencias que atravesaron nuestra historia y la de futuros docentes, y para ello nada mejor que un viaje al pasado en busca de su re-significación.

## *Recuerdos...*

Este viaje comenzó hace ya unos años, en adhesión a políticas integrales de articulación entre subsistemas de Educación Superior, en los ámbitos nacionales y provinciales, en una red de articulación entre la UNRC y los ISFD Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza, Ramón Menéndez Pidal e ISMI. Estos proyectos *Mixtos* apuntan a generar acciones educativas desde diversos contextos y actores involucrados en prácticas de formación superior. En este recorrido, nos propusimos el estudio de las trayectorias educativas de estudiantes de dicho nivel y avanzamos hacia la implementación de innovaciones.

Los resultados obtenidos en nuestros estudios previos revelaron los condicionamientos y factores institucionales, educativos, familiares, sociales o laborales que interrumpen temporaria o permanentemente las trayectorias educativas de los estudiantes (de la Barrera, Fagotti Kucharski y Kowszyk, 2016; Chesta, Elisondo y Rigo, 2016; Kowszyk, Vélez y Piretro, 2017; Rigo, Riccetti y Siracusa, 2018). Conocer la incidencia de las prácticas educativas *actuales* en dichas trayectorias permite formular alternativas innovadoras destinadas a superar las dificultades con las que los estudiantes se encuentran, así como también, sostener y reforzar aquellos aspectos que aparecen connotados positivamente con la finalidad de proponer acciones que impliquen reales oportunidades de aprender y sostener pedagógicamente sus trayectorias escolares.

Durante la concreción de este proyecto, trabajamos en el espacio de las Prácticas Docentes de tercer y cuarto año, entendiendo que allí transcurren experiencias significativas en las trayectorias educativas, que tienen un peso importante en su futuro desempeño profesional.

En síntesis, acompañar las trayectorias de los estudiantes de nivel superior es una preocupación que se observó en las instituciones participantes, a partir de la consideración de la influencia de las mismas en las futuras prácticas profesionales de los egresados; entendiendo que dichas trayectorias son maleables, se construyen en interacción con otras personas en diversos contextos de actuación. En este sentido se encaminó este proyecto de trabajo compartido, dando lugar central a los destinatarios principales de la formación en cuestión: el estudiantado de nivel superior y apuntando a generar propuestas innovadoras que pudieran aportar a la transformación de las prácticas educativas de los futuros egresados.

Por ello, como objetivos generales, planteamos indagar las trayectorias educativas de los estudiantes, identificando estrategias y dificultades para permanecer en el nivel superior de educación, así como generar prácticas innovadoras en base a las trayectorias educativas de estudiantes de nivel superior y conocer su impacto en las prácticas docentes actuales<sup>1</sup>.

### *Conceptos que acompañan el viaje*

La formación inicial de los docentes sigue siendo uno de los factores claves al momento de estudiar la relación entre calidad de la educación y desempeño profesional de los maestros de cara a la nueva sociedad. Destinar esfuerzos para repensar la formación inicial de los futuros formadores, es la propuesta que Mercado, Muchiut, Brumat y Abrate (2015) formulan en relación a la Ley Argentina de Educación Nacional 26.206, que establece que el nivel de educación superior tiene como función promover la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, así como de articular acciones de cooperación institucional entre los Institutos de Educación Superior de Formación Docente (ISFD), las instituciones universitarias y otras instituciones de investigación educativa.

Como ya mencionamos, el proyecto intentó atender a la demanda de promover mejoras en la formación inicial de docentes. Este propósito se articula con lo formulado por Mercado *et al.*, (2015), quienes comprenden que la investigación permite la construcción de categorías analíticas y corpus documentales que se convierten en datos relevantes a la hora de implementar innovaciones educativas.

Murillo Torrecilla (2006) formula que las innovaciones son relativas, en tanto siempre deben pensarse vinculadas a un determinado contexto y momento histórico. Esta condición de situarlas en coordenadas y latitudes específicas a los entornos y a los sujetos en interacciones con objetos culturales diversos permite pensarlas como insumos para incidir en los reco-

---

1 De estos objetivos generales se desprendieron como objetivos específicos: Comprender las trayectorias educativas del estudiante, focalizando sobre los puntos significativos del recorrido en la formación superior; Reconocer prácticas que los estudiantes desarrollen en otros contextos de educación no formal, con implicancia en sus trayectorias educativas y prácticas docentes de formación superior; Promover y valorar innovaciones educativas en los espacios de las prácticas docentes tendientes a incidir significativamente sobre las trayectorias educativas de estudiantes de nivel superior.



rridos educativos que trazan los estudiantes en sus espacios de formación inicial.

Específicamente, el trayecto de la práctica docente es explicado por Spakowsky (2006) como una categoría espaciotemporal en la que se articula la dimensión subjetiva con la dimensión objetiva del proceso de construcción de la identidad profesional, en interacción con el grupo de pares, el docente de la sala del jardín de infantes, los docentes de la institución formadora y los demás integrantes de la institución como padres, personal auxiliar, entre otros. La autora explica tres fases en el trayecto de formación docente: la biografía escolar, la formación profesional inicial y la socialización laboral, relacionando estas fases con el principio de construcción de la identidad como profesionales de la educación. Se advierte, entonces, que la práctica docente se constituye en una trama de vínculos en una situación particular.

En ese marco, la formación inicial docente es entendida como un proceso complejo que entraña una interacción entre el que se forma, el formador, su objeto de estudio y su ámbito de trabajo, delimitando así un trayecto particular que dista de ser un camino totalmente predefinido (Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli, 2009). Desde este lugar, pensar la innovación se vuelve parte del trabajo metacognitivo que implicaría repensar las trayectorias escolares personales y la formación docente, en tanto recorrido personal o grupal, siendo un espacio flexible en donde entran en juego multiplicidad de factores y donde se entrecruzan dimensiones personales, económicas, políticas e ideológicas (Rigo *et. al.*, 2018) habilitando a pensarse como futuros docentes y a posicionarse frente a lo que desea cambiar o conservar.

Cabe recordar que las trayectorias educativas se definen más allá del camino escolar que realizan los estudiantes en las instituciones de educación de nivel superior, ligadas y entretejidas con trayectorias personales anteriores (Cols, 2008). Se tratan de entramados de aprendizajes que tienen lugar tanto dentro como fuera de los contextos educativos, donde participan diversidad de sujetos y contextos que interactúan con los estudiantes en formación (Terigi, 2007).

Nicastro y Greco (2009) se refieren a las trayectorias educativas como un camino en construcción permanente junto a otros. Recuperan la idea de recorrido, no como algo que modeliza, que se puede concretar de acuer-

do a una planificación organizada de manera anticipada y que solo se sigue, sino como un *itinerario en situación*, relacionado con ideas como los obstáculos, los desvíos y los atajos. Las trayectorias se convierten en caminos donde entran en diálogo diversos tipos de saberes, experiencias y múltiples características de resolución. Desde esta perspectiva, se entiende a la formación inicial docente como trayectoria en construcción, siguiendo el posicionamiento de Cols (2008), en un intento por centrar la mirada en el sujeto en formación.

Las trayectorias en tanto caminos que van haciéndose al andar, van modificándose por influencia de múltiples factores, uno de los cuales son las prácticas educativas que vivencian los sujetos en su formación académica. En este trabajo, las experiencias significativas e innovadoras que los estudiantes rescataron de sus trayectorias educativas, permitieron pensar y formular innovaciones educativas, consideradas elementos centrales cuyo potencial de aprendizaje permite:

...resignificar a los estudiantes que transitan por las prácticas docentes en formación superior y el recorrido de sus trayectorias educativas, con la intención de superar un paradigma tradicional materializado en las mismas prácticas [...] comprende un proceso de renovación, de cambios profundos, posibles de realizarse en el contexto educativo en el que se genere (Rigo *et al.*, 2018, p. 94).

Retomando tanto a Libedinsky (2016), como a Álvarez, Fernández Lamarra, García y Pérez Centeno (2016), entendemos a la innovación como un mirar hacia adentro (*in*), hacia las trayectorias educativas de los estudiantes, para formular algo nuevo, bajo la impronta de la novedad o lo inesperado (*nova*), concebido como proceso (*ción*).

## **Estrellas, mapas y GPS orientan para llegar a destino**

Con el propósito de emprender el camino previsto, comenzamos a delinear la primera etapa de nuestro viaje, sin saber con exactitud cuál sería el lugar o el momento para hacer una pausa en el camino. Ahora que relatamos este viaje ya transitado, podemos identificar dos momentos: primero, nos dedicamos a la construcción de instrumentos metodológicos, al relevamiento de datos y la elaboración de categorías de análisis. La segunda

parte, la destinamos al análisis de los resultados y la materialización de propuestas innovadoras como insumo para los estudiantes que cursaban las Prácticas Profesionales Docentes del Profesorado en Educación Inicial.

### *Primera etapa del viaje*

Con algunos estudios previos en la mochila, pensamos una manera de acercarnos a ese delicado mundo de las experiencias y vivencias que pueblan las trayectorias educativas de estudiantes de nivel superior.

Comprendimos las trayectorias educativas como aquel entramado complejo de aprendizajes, visibilizado tanto dentro como fuera de las instituciones de formación, en un escenario de interacción constante entre diversos actores, objetos y contextos que influyen en la formación de los estudiantes (Terigi, 2007). Buscamos entonces, abordar aquellos elementos, experiencias o actores significativos que habían dejado una impronta en el paso por los diferentes niveles educativos.

De esta manera, se pudieron recuperar elementos que permitieron pensar propuestas innovadoras para el accionar de sus propias prácticas profesionales de formación docente en el nivel inicial. Adherimos a la idea de concebir a la innovación educativa como rupturas que permiten resignificar la trayectoria de los estudiantes de nivel superior a los fines de superar la reproducción y simplificación que implican las propuestas que responden a un paradigma tradicional (Rigo *et al.*, 2018).

En lo que refiere al período de relevamiento de datos, usamos dos instrumentos. En primer lugar, un cuestionario con respuestas cerradas orientadas a recabar datos sociodemográficos y preguntas abiertas para indagar acerca de aspectos vinculados con sus vivencias educativas pasadas y presentes. En segundo lugar, se realizaron entrevistas grupales semi-estructuradas con estudiantes de tercer año del Profesorado de Educación Inicial de las distintas instituciones.

En esta primera etapa contamos con la participación de estudiantes de tercer año del Profesorado en Educación Inicial pertenecientes a los ISFD (Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza e ISMI) y a la UNRC<sup>2</sup>.

Con la primera pausa en el camino, nos propusimos analizar los datos recogidos hasta el momento a partir del método de comparación constante<sup>3</sup>, identificando propiedades que permitieran generar categorías de análisis y, de este modo, comprender lo expresado por los participantes (Vasilachis, 2007). De esta manera, logramos identificar en las trayectorias educativas de los estudiantes aquellos aspectos vinculados a la innovación que reconocían como significativos en su transitar.

### *Segunda etapa del viaje*

Continuando con nuestro camino, y ya con muchas historias estudiantiles en la mochila, decidimos recorrer en el año 2019, lo que denominamos una Feria de Innovaciones Educativas<sup>4</sup>. Dar un paseo por esta feria en la que fuimos anfitrionas, resultaba convocante en tanto propuesta educativa e investigativa, puesto que ofrecía algunas opciones en los rumbos a tomar para recrear caminos formativos que incluyeran la innovación en la educación inicial.

La propuesta buscó ofrecer alternativas, desde diferentes ángulos, que despertaran nuevas miradas de la enseñanza y el aprendizaje, constituyén-

---

2 El cuestionario fue respondido por 39 estudiantes con edades entre los 20 y 33 años, de las tres instituciones de formación docente mencionadas (23 de la UNRC; 13 del ISFD Escuela Normal; 3 del ISMI). Además, se realizó un total de seis entrevistas grupales (3 en la UNRC; 2 en el ISFD Escuela Normal y 1 en el ISMI), cada una de ellas estuvo compuesta, aproximadamente, por un mínimo de 3 y un máximo de 8 integrantes. Como parte de las pautas éticas de la investigación, se solicitó el consentimiento informado de cada uno de los participantes para la recolección de los datos y autorizaciones por parte de las instituciones y los docentes.

3 Se sumaron algunos análisis estadísticos básicos, en tanto el cuestionario estaba integrado por algunas preguntas cerradas, usando frecuencias absolutas o porcentuales.

4 La Feria Académica sobre Innovaciones Educativas fue declarada de *Interés Educativo* por el Ministerio de Educación de Córdoba (Resol. 432). También fue realizada como actividad de extensión en el marco de la Convocatoria de Articulación entre actividades de extensión, investigación y posgrado de la Secretaría de Extensión de Facultad de Ciencias Humanas, UNRC (Aprobada por Resolución CD. N° 506/19). Se concretaron tres ferias durante el año 2019, entre los meses de junio, septiembre y noviembre. Los lugares de realización fueron los ISFD Normal e ISMI y en la UNRC.

dose como una instancia de construcción de conocimientos en el marco de esta investigación. Se invitó a estudiantes y docentes de la Práctica IV del Profesorado en Educación Inicial de la UNRC, de los ISFD Justo José de Urquiza y María Inmaculada; para compartir un momento de reflexión acerca de diferentes propuestas de enseñanza que pudieran considerarse innovadoras, convirtiéndolas en posibles insumos para sus futuras prácticas docentes. En este sentido, la feria adquirió una doble connotación con relación a las innovaciones: por un lado, constituyó una instancia de ruptura con las prácticas habituales de los estudiantes de nivel superior y, por otra parte, brindó modelos y estrategias de trabajo que facilitarían la elaboración de propuestas innovadoras en las futuras intervenciones de estos estudiantes desde un rol docente. También fueron invitados otros docentes de la carrera y de los Jardines que reciben a los practicantes.

La feria presentó un conjunto de cinco stands que significaron posibilidades, alternativas y caminos divergentes de reflexión respecto de la práctica docente. Las actividades planificadas para cada uno de estos puestos recuperaron resultados de instancias previas del proceso de investigación, por lo que se construyó en base al análisis de las expresiones de los estudiantes respecto de espacios educativos que consideraban innovadores, tanto en su propia formación como en instituciones de educación inicial. Los puestos quedaron conformados de la siguiente manera: 1. *Destinos y lugares fuera de la institución*, 2. *Objetos culturales dentro y fuera del Jardín*, 3. *Encuentros intergeneracionales*, 4. *Origami*, 5. *Metamorfosis* (ver Anexo I, Postal del viaje).

Flechsig y Schiefelbein (2003), sitúan este tipo de iniciativas dentro del modelo didáctico denominado *exposición de aprendizaje* o aprendizaje a través de *exposición de piezas* -fragmentos en exhibición-, a partir del cual se busca generar un ambiente de aprendizaje organizado (arreglado) de una manera sistemática, donde las piezas son elementos (objetos, láminas o plantas) que se han sacado de sus contextos o relaciones originales y se ponen en un orden que facilita el aprendizaje.

Los aspectos presentados en cada una de las cinco estaciones se establecieron a partir de las prácticas que los estudiantes habían identificado como innovaciones en sus propias trayectorias, en la primera parte de este proyecto de investigación (Rigo, Armas, Riccetti, de la Barrera, Chesta y Siracusa, 2019). A partir de dichos relatos, se categorizaron las propuestas de reflexión y las experiencias potencialmente innovadoras, enriquecién-

dolas con otras acciones propuestas por el equipo de investigación. Se invitó a los asistentes a recorrer el salón donde podía observarse un circuito con diferentes propuestas que invitaban a interactuar con los materiales, descubrir en el camino. En cada puesto se propusieron actividades y preguntas para generar reflexiones en torno a la consigna general de recorrido: situados en sus prácticas de formación, debían recorrer cada puesto en vista a identificar elementos que podrían estar considerando para generar innovaciones y rupturas en los espacios de formación, identificando el objetivo, la modalidad de incorporación y la dirección del cambio que se pretendía generar.

Los primeros tres puestos pretendieron mostrar ideas que podían ponerse en práctica en los jardines como propuestas innovadoras; mientras que, los últimos dos tendieron más a la reflexión teórica acerca de las innovaciones educativas.

Luego de finalizar el recorrido, se propuso una actividad grupal integradora, en la que se planteó el armado de un rompecabezas, para explicitar cómo en los mismos sólo es posible encajar las piezas de una única manera y, de un tangram que, a diferencia de aquellos otros rompecabezas, admite encastramientos o modos de reorganización diversos, para reflexionar sobre la idea de que la innovación es relativa, en tanto siempre está vinculada a un determinado contexto y momento histórico (Murillo Torrecilla, 2006). El tangram habilitó múltiples formas y figuras posibles que se generaron a partir de siete piezas iguales. En cada pieza los estudiantes debían escribir una palabra asociada a lo que recuperaron de la feria y en dirección a la innovación educativa a desarrollar.

El viaje incluyó detenernos en tres ferias para adaptarnos a las posibilidades de cada uno de los grupos que participaron; de este modo una de ellas tuvo lugar en la UNRC, otra en el ISFD J. J. Urquiza y una tercera en el ISMI. Cada encuentro duró entre 2 y 3 horas<sup>5</sup>.

---

5 El encuentro desarrollado en la UNRC contó con la participación de las estudiantes de cuarto año y con algunas de sus docentes, al igual que la jornada que se llevó a cabo en la Esc. Normal. En tanto que, en el ISMI, se convocó a todos los estudiantes y docentes de los diferentes profesorados que allí se dictan. Esto le confirió la particularidad de lo multidisciplinar y permitió el diálogo entre profesores en formación de las carreras de Educación Inicial, Educación Primaria, Profesorado en Educación Secundaria en Historia y Psicología, enriqueciendo significativamente las producciones grupales.

A modo de diario de viaje, al concluir la feria, se les solicitó a los estudiantes llevar a cabo una *agenda metacognitiva* (la misma que el espacio curricular de la Práctica Docente proponía). Una manera de registrar el impacto que tienen las innovaciones en su formación docente era solicitarles que escribieran semanalmente en torno a las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo pensás las actividades que llevas a cabo y planificas para innovar? ¿Qué tenés en cuenta para elegir los recursos a usar y con qué finalidad? ¿Cómo salió la propuesta, dificultades, obstáculos? ¿Qué cambiarías? ¿Cómo lo redefinirías? y ¿Cómo influye este proceso planificado de innovación en tu trayectoria educativa como futuro docente?

La idea era comprender cómo las innovaciones educativas que llevan a cabo los estudiantes al hacer la Práctica Docente o Práctica IV, transforman y moldean sus trayectorias educativas, en tanto habilitan un espacio para pensarse como docentes, al mirarse desde otro lugar para generar resultados distintos. Además, a inicios del año 2020, se administró un cuestionario, para recuperar las apreciaciones emergentes de los estudiantes que participaron de las ferias, con un formato de formulario *online* se consultó sobre la utilidad que tuvo para pensar su rol como estudiante durante sus prácticas docentes y como futuro profesional.

## **Paisajes recordados, descubiertos y resignificados**

No cabe duda de que nuestra historia y los viajes realizados atraviesan cada práctica educativa que llevamos al aula y a la sala. Somos el resultado de olores, sentires, colores, rituales, hábitos y expresiones que nos habitan y nos posicionan ante el mundo.

A partir de lo analizado en la retroalimentación con estudiantes y docentes pudimos visibilizar la permanencia en el valor de determinados objetos y actividades que parecieran ser atemporales a las prácticas educativas. Las salidas al aire libre, los cuentos, el títere, el origami, el trabajo con el calendario (tiempo) y la refuncionalización de rincones en la misma sala de manera creativa (espacio), fueron los aspectos más recordados y considerados de la feria.

Esto nos invita a repensar la idea de innovación desde una mirada más holística y menos limitada a la asociación *tecnología-innovación*. La feria puso de manifiesto la diversidad de formas y estrategias que surgen de la ta-

rea docente para aportar nuevas maneras de enseñanza a partir de recursos conocidos. La actividad dio a las participantes otras formas de mirar *algo ya conocido, algo nuevo sobre lo viejo* y, en sintonía con lo que nos proponen estos *tiempos pandémicos*, nos abrió a la oportunidad de reinventarnos.

El hecho de que aquellos recursos hayan sido significativos en sus propias trayectorias influyó en las respuestas de los estudiantes, pero de la misma manera quedaron incorporadas nuevas formas de abordarlos haciendo de aquellas experiencias significativas para sus futuros estudiantes.

Un aspecto que también evidenció la feria fue la fuerza de lo instituido y la resistencia al cambio de algunas organizaciones que, muchas veces, atraviesa las realidades de los diferentes Jardines. Las estudiantes argumentaron que varias de las actividades sugeridas en la feria serían difíciles de aplicar en el marco de las estructuras institucionales propuestas. Este aspecto queda pendiente para reflexionar sobre la necesidad de generar espacios de articulación, diálogo y escucha al interior de las instituciones y entre los diferentes niveles educativos.

### *Viaje al pasado en la voz de los estudiantes*

En la primera parte de esta investigación, a partir del análisis de preguntas referidas a las innovaciones educativas que marcaron las trayectorias de los estudiantes que están cursando el Profesorado en Educación Inicial, encontramos algunas referencias de lugares, actores y objetos culturales que marcaron sus recorridos educativos. Los lugares, dentro o fuera de las aulas, se tornan significativos cuando habilitan y aumentan las oportunidades de vincularse con conocimientos y personas que amplían la educación generando ocasiones para la creatividad y la innovación (Elisondo, 2015). Estas experiencias también delimitan vínculos con objetos culturales que pueden incidir de manera positiva en innovaciones educativas en el marco de sus prácticas docentes. Lo interesante aquí no son los objetos en sí, sino la relación que se establece con ellos en el marco educativo. De manera entrelazada a los objetos culturales, aparecen los actores que cobran relevancia en las experiencias de innovación que reconocen en sus trayectorias educativas pasadas, presentes y futuras a escribir o reescribir en sus roles como docentes.



Recuperamos algunas palabras de los estudiantes que recurren a su memoria para rescatar experiencias valoradas como innovadoras y significativas en sus trayectorias educativas.

Hicimos un viaje a Villa Larca. Eso estuvo bueno porque salimos de lo común, salimos de la universidad, de las clases sentadas en la silla.

Viajes en primario y secundario al aire libre y museos.

Prácticas socio-comunitarias. Congreso Pikler, materias no tan teóricas, más prácticas.

Asistir a todos los eventos posibles artísticos y culturales fuera y dentro de la institución.

[...] una señora trajo un libro de cuentos, que tenía muchos cuentos adentro. Y era como guau, un libro que teníamos muchos cuentos y vos podías elegir el que más te llamó la atención.

Recuerdo que estaba muy presente el juego simbólico, y no solamente el juego simbólico de la casa, sino el juego de representación de oficios, y de esas cosas que está bueno. De ladrón y policía...

...el teatro, los libros con pan, el libro de tela. Son elementos muy ricos y muy divertidos para los chicos.

...el títere es un recurso impresionante.

...la importancia de lo sensitivo y la subjetividad en las propuestas. Los juegos en la niñez, y los cambios de decisiones a lo largo de su historia que hicieron a la elección del ser docente.

### *Voces tras la feria...estudiantes resignificando el pasado*

En una segunda etapa del proyecto, los estudiantes que participaron de la feria la calificaron contemplando 4 aspectos centrales -originalidad, claridad, aportes y aplicabilidad. Para sistematizar los aportes que buscaban conocer el grado de utilidad de la feria para las prácticas de los estudiantes, centrados en las respuestas abiertas, se organizaron las ideas en torno a cuatro categorías, a saber: 1. Utilidad a partir de objetos culturales incorporados; 2. Utilidad a partir de nuevas propuestas prácticas; 3. Utilidad en torno a una nueva concepción de innovación; y 4. No tuvo utilidad.

Por otra parte, a los fines de conocer aquellos elementos que fueron seleccionados, utilizados o pensados para sus futuras prácticas, se organizaron las ideas en torno a: A. Prácticas para el aula y B. Objetos culturales. En general, la valoran como una instancia original, de mucha claridad, con aportes para su formación y no tan aplicable a las propuestas que venían desarrollando en el espacio de la Práctica de Formación.

Luego de la feria, estos fueron algunos de sus comentarios:

Me resultó de utilidad poder enseñarles a los estudiantes en nuevos espacios y ofrecerles objetos que despierten su curiosidad.

Volví a utilizar como recursos algunos de los materiales propuestos en la feria, como por ejemplo los juguetes de antes.

Aprovechar los espacios cercanos del jardín para exploraciones.

El tangram para los momentos no planificados, el origami para algunas actividades de reciclado.

Todas las cosas que se puedan aportar a una práctica son interesantes”.

Todos porque fueron significativos a la hora de tenerlo en cuenta en las prácticas docentes.

La idea de incorporar nuevos recursos, de trabajar en otros escenarios en los que no suelen ser frecuentes para realizar tareas.

Sugiero que las ferias se presenten en la carrera de ahora en más y que sea comunicado a los estudiantes con anterioridad.

Podría haber más encuentros para continuar formándonos y seguir compartiendo y enriqueciendo nuestras experiencias.

En síntesis, en esa acción de formarse, la feria ofreció posibilidades de debatir, reflexionar, mirar las prácticas actuales desde nuevas perspectivas y ángulos, resignificando las trayectorias educativas. Cada puesto funcionó como lentes que, retrospectivamente, los hacían viajar en el tiempo, hacia el jardín de infantes y volver a ese espacio desde otro lugar, como futuros docentes, para pensar en rupturas y quiebres para que los saberes construidos entre investigación, formación y práctica se puedan plasmar en innovaciones educativas presentes y futuras.

## Postales del presente... innovaciones para pensar la clase

“Todo lo sólido se desvanece en el aire”

(Berman, 1988 en Doldán, 2020).

Lucas Doldán, politólogo y docente, escribía en abril del 2020, en la columna de opinión del Diario Perfil “*Todo lo sólido se desvanece en el aire*. Ya nada será lo mismo, de eso no queda duda alguna...”<sup>6</sup> y así parece que nos sentimos hoy los docentes e investigadores en el campo de la educación.

La idea de innovación educativa nos ha acompañado a lo largo de los viajes que hemos realizado, y vaya que sí lo ha hecho, comprendida como proceso complejo que genera rupturas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Libedinsky, 2016). Estos cambios emergen a partir de la reflexión respecto de nuevas formas de enseñar y potenciar aprendizajes diversos. Las innovaciones educativas se sustentan en procesos creativos que permiten generar alternativas y nuevas formas de entender y potenciar el aprendizaje, en el caso actual de la educación en pandemia, intentando reconocer diversas potencialidades, intereses y motivaciones de los docentes y estudiantes sin desconocer los contextos actuales.

Si pensamos que las clases son nuestra obra, nuestra producción artística, en términos de Sennet (2009 en Fontana, 2020), ser docente implica realizar un trabajo artesanal, que se hace con otros, pero es único y tiene el sello y la impronta de sus hacedores. Estas obras buscan provocar el deseo de los estudiantes de apropiarse de aquello que les estamos ofreciendo como contenidos culturales y herramientas para conocer el mundo y actuar en él.

Acaso (2015) observa que el trabajo de un profesor se parece cada vez más al trabajo de un artista, al de un técnico. Enseñar es un trabajo profundamente intelectual, vinculado con la transformación de la realidad. Acción en la cual la competencia más importante que quizás deba desarrollar un profesor sea la creatividad.

Dussel (2020) plantea que el trabajo escolar implica un recorrido, un viaje que permite salir desde algún lugar para arribar a otro, es un desafío

---

<sup>6</sup> Recuperado de: <https://www.perfil.com/noticias/opinion/opinion-lucas-doldan-todo-lo-solido-se-desvanece-en-el-aire.phtml> (Consultado 18/09/2020).

cognitivo que nos transforma en ese camino. Se trata de un recorrido individual pero que en la escuela se hace con otros, en una tarea colectiva, poniendo en relación personas-cuerpos, saberes y espacios, organizando los vínculos entre los sujetos, los soportes o artefactos, y los conocimientos. Así, las innovaciones educativas cobran vital importancia en los tiempos actuales como posibilidades de proponer recorridos que tomen en consideración los puntos de partida, los intereses y las singularidades de los sujetos implicados en estos viajes. Resulta imperativo fortalecer el potencial creativo de los estudiantes para que esta manera de concebir la educación se materialice en sus futuras prácticas docentes.

Además, Acaso (2015) sostiene que en el siglo XXI los profesionales vinculados con la gestión del conocimiento tienen la obligación de estar acompañados y entenderse como parte de una comunidad dentro de otra desde donde diseñar y desarrollar la acción educativa en equipo. Una comunidad de personas generando información entre todos y a la vez. La horizontalidad y democracia en las prácticas educativas nos lleva a imaginar otras metodologías pedagógicas posibles.

En estas postales del presente, recuperamos la idea de que enseñar con- juega saberes de diferente naturaleza: “supone un saber hacer, requiere de una preparación, un estudio, unas habilidades, unas decisiones, un pensamiento, que se ponen en acto en una práctica -en un momento singular, con un grupo de estudiantes singulares- en la que el cuerpo, la voz, las miradas, los tonos, las palabras, en definitiva, todo, cuentan y definen” (Fontana, 2020, p. 5).

## **Nuevos viajes... imaginando futuros posibles**

Reflexionar sobre los contextos educativos en tiempos de COVID-19 no parece fácil, son más las preguntas que las respuestas.

En tiempos de COVID-19, llamamos a reconstituir pedagogías que apuesten por sentidos vitales; afectivas y afectantes, sensibles y atentas al mundo, generadoras de otras posibles narrativas experienciales acerca de esos mundos, como formas de vivir y sentir en tiempos turbulentos, pero también de pensar y experimentar futuros posibles fuera del laberinto (Tranier, Bazán; Porta y Di Franco, 2020, p. 16).

¿Qué haremos cuando la tormenta pase?, ¿Quiénes seremos?, ¿Qué pasará con la educación?, ¿Cómo nos vamos a reencontrar?, ¿Cómo podremos abrazarnos?, ¿Cuándo pasaremos de las plataformas virtuales a las aulas?

En este contexto tan incierto y cambiante es difícil pensar escenarios posibles, solo algunas certezas y realidades duras, deja día a día el virus: las desigualdades y las carencias al descubierto, pero también enseña el valor de los encuentros, el poder de la educación, las capacidades de adaptación y transformación de estudiantes y docentes, la apuesta sostenida a seguir enseñando y el implacable deseo de seguir aprendiendo.

Como dice Morín (en Maldonado, 2020) *nos tocará navegar en un mar de incertidumbres con algunos pocos islotes de certezas*. En escenarios pos-pandemia será imprescindible diseñar nuevos modos de encontrarnos en el ámbito de la educación. Otras maneras de enseñar y de aprender que vienen ensayándose durante este año podrán apuntar a consolidar cambios que se avizoran como necesarios, tal como lo plantea Maldonado (2020) democratizar los sistemas educativos, promover el protagonismo epistémico de los estudiantes y propiciar su soberanía intelectual, incitar el asombro, la curiosidad y la investigación permanente y diseñar entornos de aprendizaje innovadores.

“Esta pandemia nos está dejando muchos aprendizajes. De nosotros/as dependerá que los aprovechemos para diseñar una educación distinta, más democrática, justa y creativa” (Lio, 2020, p.7).

¿Cómo seguiremos este viaje?, ¿Hacia dónde vamos?, ¿Con quienes vamos y para qué vamos? No lo sabemos muy bien, pero al igual que lo hicimos en marzo de 2020, seguiremos armando y rearmando las maletas, revisando lo que llevamos, ahora que estamos aprendiendo lo que necesitamos; están llenas de sueños, tareas por revisar, audios por escuchar, casillas de *mail* al borde de explotar, besos por *Zoom* y *emojis* por *WhatsApp*.

Estamos listos para continuar con este viaje, tenemos en nuestras maletas experiencias y trayectorias construidas, lazos fortalecidos y, más allá de las dificultades e incertidumbres, lejos de bajar los brazos, emprendemos nuevos desafíos porque, como nos proponíamos al comienzo de este proyecto, en términos de innovación educativa tomamos *algo prestado* (teorías), *algo usado* (clases presenciales), *algo azul* (nuestras convicciones y esperanzas) y construimos *algo nuevo*: nuevas preguntas que nos orientan hacia caminos que aún están en construcción y nos dan energía para seguir andando.

## Referencias bibliográficas

- Acaso, M. (2015). *rEDUvolution: hacer la revolución en la educación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Álvarez, M., Fernández Lamarra, N., García, P. y Pérez Centeno, C. (2016). La educación frente a las nuevas realidades: innovaciones en el uso del tiempo, del espacio y de la tarea docente en experiencias seleccionadas en los cinco continentes. Recuperado el 25 de julio de 2019 de: [https://www.uai.edu.ar/congresos/congreso-de-educacion-y-psicopedagogia/CAEyP-La-educaci%C3%B3n-frente-a-las-nuevas-realidades-panel\\_apertura.pdf](https://www.uai.edu.ar/congresos/congreso-de-educacion-y-psicopedagogia/CAEyP-La-educaci%C3%B3n-frente-a-las-nuevas-realidades-panel_apertura.pdf)
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2009). *Transitando la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Chesta, R., Elisondo, R. y Rigo, D. (2016). Ingresantes a la educación superior. Escrituras, lecturas y Autobiografías. IV Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía. 2 y 3 de junio de 2016. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Mimeo. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. INFD. Buenos Aires, Argentina.
- de la Barrera, M. L., Fagotti Kucharski, E. y Kowszyk, D. (2016). Acompañamiento psicopedagógico en las trayectorias educativas a través de las prácticas de lectura y escritura. IV Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía. 2 y 3 de junio de 2016. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- De Sousa Santos, B. (2020). La cruel pedagogía del virus / Prólogo de María Paula Menses. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de: [http://209.177.156.169/libreria\\_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf](http://209.177.156.169/libreria_cm/archivos/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf)
- Diker, G. (2004) Los sentidos de las nociones de prácticas y experiencias. En: Frigerio, G. y Diker, G. (comp.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. (pp. 8-13) Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Dussel, I. y Equipo de producción de materiales educativos en línea (2020). La clase no es (solo) la herramienta. Trabajo con los conocimientos y vínculos pedagógicos en el contexto de la emergencia. Material interno del Taller *La clase en pantuflas*. Córdoba, Argentina: Instituto Superior de Estudios Pedagógicos - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

- Flechsigg, K. H. y Schiefelbein, E. (2003). Exhibiciones educativas. En Flechsigg, K. H. y Schiefelbein, E. (Edit.). *Veinte modelos didácticos para América Latina* (pp. 67-72). Washington, USA: INTERAMER. Recuperado de: [http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer\\_72/Schiefelbein-Chapter-9New.pdf](http://www.educoas.org/portal/bdigital/contenido/interamer/interamer_72/Schiefelbein-Chapter-9New.pdf).
- Fontana, A. (2020). Dar clase hoy: entre lo que sabemos y lo que podemos reinventar. Material interno del Taller La clase en pantuflas. Equipo de producción de materiales educativos en línea Córdoba, Argentina: ISEP - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.
- Fornasari, M. L. (2020). La pandemia en contextos educativos. Un enfoque ético sobre los tiempos virtuales y el porvenir. Material interno de la asignatura Pedagogía y Legislación Educacional. Profesorado en Psicología. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Kohan, W. (2018). *El niño en la filosofía y la filosofía en el niño*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO Virtual.
- Kowszyk, D.; Vélez, M. y Piretro, M. (2017) Leer y escribir en el nivel medio: entre lo obligatorio y lo placentero. V Jornadas de Investigación e Intervención en Psicopedagogía. 8 y 9 de junio de 2017. Universidad Católica de Córdoba, Argentina.
- Libedinsky, M. (2016). *La innovación educativa en la era digital*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Lion, C. (2020) Enseñar y aprender en tiempos de pandemia: presente y horizontes Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 5 (1), 1-8. Recuperado de: <http://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticass/article/view/3675/2645>.
- Maldonado, H. (2020). *La nueva normalidad educativa*. Recuperado de: <https://memoriadelapandemia.ucc.edu.ar/2020/06/19/la-nueva-normalidad-educativa-horacio-r-maldonado/>
- Mercado, R.; Muchiut, M.; Brumat, M. y Abrate, L. (2015). La investigación educativa en los institutos superiores de formación docente de Córdoba. Reflexiones sobre políticas y prácticas. *Educación, Formación e Investigación*, 1 (2), 1-19. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/efi/article/view/21757/21472>
- Moreno, J. (s/d). La territorialidad hoy. Material interno. Diplomatura Superior Infancia, Educación y Pedagogía - Cohorte 11. FLACSO Virtual.

- Murillo Torrecilla, J. (2006). Modelos innovadores en la Formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC / UNESCO Santiago. Recuperado de: [http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/modelos\\_innovadores\\_formacion\\_inicial\\_docente.pdf](http://www.ateneodelainfancia.org.ar/uploads/modelos_innovadores_formacion_inicial_docente.pdf)
- Nicastro, S. y Greco, B. (2009) *Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Rigo, D.; Armas, C.; Riccetti, A.; de la Barrera, M.L.; Chesta, R. y Siracusa, M. (2019). Procesos de innovación: Adentrándonos en las trayectorias educativas de los estudiantes de Educación Inicial. Primer Congreso Latinoamericano de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Villa María, Argentina.
- Rigo, D.; Riccetti, A. y Siracusa, M. (2018) Trayectorias educativas de ingresantes al profesorado en Educación Física: entendiendo a la lectura y escritura como prácticas sociales situadas. En Mercado, P. (Comp.) *Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Actualizaciones y perspectivas de investigación en aprendizajes y educación* (pp. 95-108). Universidad Nacional de Córdoba. HCD FFyH UNC. Recuperado de <https://ansenuza.unc.edu.ar/comunidades/handle/11086.1/1248>
- Spakowsky, E. (2006). Formación docente y construcción de la identidad profesional. En Malajovich, A. (Comp.) *Experiencias y Reflexiones sobre Educación Inicial. Una Mirada Latinoamericana*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana, III Foro de Educación Iberoamericano1-20. Recuperado el 25 de julio de 2019 de: <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>
- Tranier, J.; Bazán, S.; Porta, L. G. & Di Franco, M. G. (2020). Concatenaciones fronterizas: pedagogías, oportunidades, mundos sensibles y COVID-19. *Praxis Educativa*, 24(2), 1-18. Recuperado de <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4812>
- Vasilachis, I. (2007). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gedisa.



## ANEXO I

### Postal de viaje

Trayectorias  
e Innovaciones  
educativas en el espacio  
de las prácticas  
docentes de formación  
superior

Viajes al  
pasado,  
presente y  
futuro



# Huellas de las biografías en la formación inicial de docentes en Ciencias Naturales

*Graciela Raffaini, Lorena Peña, Verónica Arfenoni,  
Graciela Lecumberry y Ana Laura Correa*

«Las creencias adquiridas a lo largo de los años,  
con fuerza emocional y sin saber por qué,  
condicionan fuertemente el modo  
en el que los sujetos encaran la enseñanza»  
María Cristina Davini (2015)

## Introducción

El presente trabajo está enfocado en compartir interesantes construcciones y deconstrucciones de conocimientos sobre las prácticas docentes centradas en la enseñanza de las Ciencias Naturales. Este recorrido se inició al problematizar, desde la investigación educativa, las prácticas docentes iniciales en Ciencias Naturales de los profesorados. En este momento, nos detenemos para contarles cómo las biografías condicionan los diseños de propuestas de enseñanza, favoreciendo u obstaculizando la transformación en la enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria o de Biología, Química o Física en la enseñanza secundaria. Este estudio estuvo estructurado con el propósito de identificar matrices formativas, rutinas escolares, modos de intervención y de acciones que nos permitieran dilucidar de qué manera esa biografía moldea las prácticas de los profesores en sus residencias.

El capítulo está dividido en cuatro partes, a saber: en la primera presentamos la conceptualización de las prácticas de los docentes, detallando las elaboraciones que se constituyen un marco de referencia y a la vez analítico, desde donde se abordan las biografías escolares y personales en la configuración de las prácticas docentes en Ciencias Naturales. En la segunda, describimos el desarrollo metodológico y analítico que nos per-

mitió reconstruir la biografía de los estudiantes de los profesorados. La tercera parte, describe las categorías que configuran la matriz biográfica en el contexto de nuestra investigación. Finalmente, se hace una reflexión sobre las prácticas docentes en ciencias, recuperando aportes desde el proceso de investigación y del ser docentes de los espacios curriculares de las prácticas docentes. Pero también, de las potencialidades de investigar las prácticas de los futuros profesores en Ciencias desde un trabajo colaborativo y de integración institucional en el sistema de Educación Superior.

## **Biografías y Prácticas docentes: vínculos que marcan huellas**

Los resultados encontrados durante las primeras investigaciones en el marco de las distintas convocatorias a Proyectos mixtos e integrados de investigación educativa (PROMIIE) sumados a nuestras experiencias como formadores de formadores, permitió conformar un marco referencial con aportes teóricos para el abordaje crítico de las prácticas experimentales en los contextos de formación inicial. Aportes que detallaremos a continuación y se constituyeron en los antecedentes de investigación del estudio que nos convoca.

Asumimos a las prácticas experimentales como constituyentes fundamentales en el campo de la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Naturales. Acordamos con Fernández (2013) que son numerosos los motivos para introducirlas en la práctica áulica ya que tienen el potencial de lograr el aprendizaje de contenidos, promover el pensamiento crítico y creativo y favorecer el desarrollo de actitudes positivas hacia las ciencias. En uno de nuestros estudios, se identificaron cinco categorías en torno a la concepción de actividades experimentales que sostenían estudiantes y profesores nóveles: la experimentación como manipulación guiada, como observación, como medición, como aplicación del método científico y como práctica de investigación (Lecumberry *et al.*, 2016).

Seguíamos interesados en profundizar el estudio de las prácticas experimentales en el contexto de la formación inicial. Estábamos buscando comprender si las biografías escolares personales incidían sobre esas prácticas y de qué manera lo hacían. Nos preguntamos ¿Qué componentes de la biografía personal obstaculizan o viabilizan las prácticas experimentales? ¿Cómo impacta la biografía personal e institucional en la programación e implementación de las prácticas experimentales?

Si bien no puede relacionarse de manera directa y en sentido absoluto que las biografías escolares determinan la construcción de la práctica docente, hay indicios en la bibliografía existente que las mencionan como un factor de alta incidencia en las decisiones didácticas.

Así, autores como Alliaud (2005,2010), Davini (1995), Feldman (1999), Terigi (2007), Sanjurjo (2002, 2012) consideran que las biografías personales impactan con fuerza en la formación docente. Brizman (1991) utiliza el término «cronologías de la formación». Este autor considera etapas o fases dentro de esas cronologías, la primera, es aquella que adquirieron a lo largo de sus experiencias acumuladas en las aulas; la segunda, corresponde a las experiencias vividas como estudiantes de la carrera docente; las prácticas (residencias en nuestro caso) constituyen la tercera, y la cuarta empieza cuando el estudiante del profesorado se recibe e inicia su actividad en el aula. Como manifiestan Rivas Flores, Leite Méndez, Cortés González, Márquez García, M. y Padua Arcos (2012) en la escuela infantil se comienza el proceso de formación del docente, por lo que cuando se llega a la escuela de magisterio, los roles y concepciones se tienen afianzados, biografía y contexto organizativo interactúan en el diseño de la profesión docente, de acuerdo a las opciones que van caracterizando su vida profesional. Jackson (2002) señala que la experiencia prolongada e ininterrumpida «*es suficiente para formarse y sustentar creencias firmes y perdurables sobre los docentes y su trabajo*». Por su parte, Perrenoud (2007) manifiesta que la formación docente no se concibe solo como aquel momento donde los sujetos reciben una preparación sistemática y formalizada en instituciones específicas destinadas a ello, él entiende a la formación docente como un proceso que comprende las etapas escolares en las que los docentes fueron alumnos.

Feldman (1999) señala que la noción de biografía permite interpretar acciones como producto de matrices internalizadas durante su experiencia como estudiantes, en tanto Davini (1995) refiere a esa biografía como un *fondo de saber* que regula las prácticas docentes. Jackson (1999) hace referencia a *enseñanzas implícitas* que los estudiantes incorporaron en su paso por la escuela. Por su parte, Porlan Ariza (2018) hace referencia a un *conocimiento tácito profesional* presente antes de iniciar la profesión y este tiene que ver con un conocimiento adquirido por impregnación ambiental y de manera involuntaria.

Si bien la biografía escolar ha sido objeto de estudio desde la narrativa en docentes de diferentes niveles educativos (Aiello, Iriarte y Sassi, 2011)

y en docentes noveles (Alliaud, 2005, 2010), también lo ha sido desde las entrevistas en profundidad (Branda y Muñoz, 2017).

## **Las entrevistas que nos dieron la información sobre las huellas**

Se trabajó con un enfoque etnográfico que incluyó entrevistas en profundidad. Para esta orientación metodológica no hay un diseño acabado, está en constante flujo a medida que la nueva información se acumula y avanza la comprensión de la realidad estudiada. Coincidimos con Geertz (2020) en que la Etnografía no es solamente un instrumento de recolección de datos, sino una herramienta analítica de la complejidad de los fenómenos sociales que se describen, *una ciencia interpretativa en búsqueda de significados*. Se produce teoría a partir de la naturaleza reflexiva de la experiencia etnográfica; es siempre más que solo una descripción: es una explicación teórica. Torres (1988) afirma que: circunscribiéndonos al ámbito escolar, el objeto de la etnografía educativa se centra en descubrir lo que allí acontece cotidianamente a base de aportar datos significativos, de la forma más descriptiva posible, para luego interpretarlos y poder comprender e intervenir más adecuadamente en ese nicho ecológico que son las aulas.

Las entrevistas en profundidad son una estrategia fundamental en los estudios etnográficos. Como lo expresan Velasco y Díaz de Rada (2006:34) su relevancia radica en que «tejida sobre el diálogo, proporciona discurso ajeno, de los sujetos de estudio». Woods (1987:82) plantea que «entrevista no es precisamente un término afortunado, pues implica una formalidad que el etnógrafo trata de evitar». Siguiendo a Taylor y Bogdan (1992), se realizaron las entrevistas en profundidad, el encuentro fue cara a cara entre el investigador y los informantes, y se buscó comprender las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas. Si bien se contó con un guión para la entrevista, una temática predeterminedada, no se siguió estrictamente el orden del mismo, se intentó una conversación más fluida entre el entrevistador y el entrevistado. Se evitó la formalidad siempre que fue posible y se tendió a la conversación informal, en un clima relajado, incluyendo en la etapa inicial preguntas amplias o abiertas para que, en encuentros posteriores, se construyeran preguntas más específicas sobre el marco de las preguntas y respuestas de la primera etapa. Rosana Guber (2001) manifiesta que el investigador formula preguntas que realmente son *preguntas para descubrir preguntas*.

La muestra del estudio estuvo constituida por los estudiantes de los espacios curriculares: Práctica Docente III y IV de los Profesorados de Educación Primaria de la ENS J.J. de Urquiza y de la ENS J.M. Estrada y el ISFD Martha Salotti, y Práctica Docente de los Profesorados en Ciencias Biológicas, en Física y en Química de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Las entrevistas fueron realizadas por el equipo responsable de la investigación. Cada una de ellas, de más de una hora de duración, se efectuaron en dos momentos: preactiva (al inicio de la cursada/durante la cursada) y postactiva (al final de la residencia). En las desgrabaciones y análisis se sumaron los colaboradores del proyecto. Se seleccionaron para la entrevista dos estudiantes-practicantes por carrera. Las entrevistas fueron grabadas previo consentimiento de los entrevistados, se usó un nombre de fantasía para mantener el anonimato de los entrevistados. Luego de cada entrevista se escuchaban los audios a los fines de preparar el guión para la próxima.

Los audios de las entrevistas fueron transcritos, y posteriormente se analizaron de a pares entre el entrevistador y quien realizó la transcripción, identificando unidades de significado como frases, oraciones, párrafos que permitieron la definición de categorías. Para Hammersley y Atkinson (2005) la identificación de categorías es un elemento central en el proceso de análisis. El análisis de la información obtenida supuso una tarea de sistematización y clasificación del material relevado en el campo, *relectura de los datos, refinar el análisis*, acciones tendientes, al decir de Geertz (2000) a *desentrañar estructuras de significación*. En el análisis etnográfico se incluyó una serie de procedimientos analíticos: interpretación, reconstrucción, contrastación, contextualización y explicitación (Rockwell, 2009). Esta misma autora señala que la investigación etnografía no termina con el trabajo de campo, sino con la producción de uno o más textos, que permitan *documentar lo no documentado*. (Rockwell, 2005). Estos textos, hechos públicos, permiten difundir e intercambiar ideas, saberes y experiencias, transferir prácticas de formación y de experiencias escolares propias de las instituciones formadoras de docentes.

## **Interpretaciones sobre las huellas**

Se identificaron cinco categorías que definen la matriz formativa de los estudiantes de los espacios de práctica docente (figura 1).

## *La decisión de ser docente, múltiples rastros*

Se recuperaron varios relatos acerca de lo que llevó a los entrevistados a la elección de la carrera docente. La mayoría de las entrevistas analizadas dan cuenta del cursado de otras carreras antes de la elección del profesorado, es decir, presentan a la elección del profesorado como una segunda opción y en algunos casos la última opción. En algunos casos la elección aparece como una segunda opción luego de cursar otra carrera afín a las Ciencias Naturales y en otros casos se evidencia una desorientación con respecto a la elección de sus estudios.

En el caso de los que optaron por el profesorado de nivel primario esta elección no fue la primera carrera en la cual se inscribieron luego de terminar sus estudios secundarios y en el caso de los profesores universitarios en algunos casos la elección se relaciona con lo que se estudió previamente.

Las entrevistas dan cuenta de algunas cuestiones ligadas a la posibilidad de estudiar algo con salida laboral relativamente rápida, a cuestiones económicas, a influencias familiares y a situaciones vividas durante la escolarización.

En realidad nos metimos en el tema de la docencia porque vimos que el tema de la investigación en Argentina, o sea la carrera de investigador viene siendo muy desafectada... hoy las puertas están prácticamente cerradas a lo que es el ingreso a carrera de investigador, entonces, por ahí esto sería más como otra alternativa para tener trabajo. (Martín)

«Primero me anoté en el profesorado en química, cursé 1° año, Cuando empecé 2° año me anoté en la licenciatura, me dediqué a la licenciatura, como que lo dejé ahí al profesorado. Siempre tuve esa vocación desde siempre, pero lo dejé ahí, latente, nunca más lo consideré, quedó como en la historia el profesorado. Cuando terminé la licenciatura, busqué trabajo, no sabía de qué trabajar, re difícil conseguir trabajo como licenciada en química. Sale la posibilidad de una beca en Conicet para hacer el doctorado, y bueno, pidamos la beca, que eran 5 años...Horrores, me costaron estos 5 años...Ahí empezó a volver como esa vocación, no, “yo quiero hacer otra cosa, yo quiero hacer otra cosa”. Que dije: “hago el trayecto pedagógico”. Y después hablando con una profe ( ) ella nos sugiere hacer el profesorado, teníamos todas

las químicas hechas, nos quedaban las pedagógicas... me enganché con el profesorado, ahora me encontré a nivel profesional... (Claudia)

La verdad que eee desde lo que pensé que iba a ser desde chica... pensé que iba a ser hasta lo que llegue a ser hoy fueron unas mesetas y llanuras y lagos pasé de todo (risas). Yo desde chica decía que iba a ser veterinaria... no tenía ni idea de lo que iba a hacer... y bueno quizás por la orientación del colegio y todo eso me incliné para el área de la economía pero la verdad que no, no era lo mío... en realidad después estuve trabajando muchos años en una farmacia, después tuve negocio propio, y cuando tuve mi nena tuve un año ahí sabático porque tuve que dejar de trabajar y... después dije, ¿qué hago?, ¿salgo a buscar trabajo nuevo? y... no sé, la verdad como fue que me puse a buscar carreras para... la verdad que cuando me puse a buscar carreras, busque carreras posibles de hacer con un bebé recién nacido... nunca recuerdo la típica charla cuando yo era chiquita, si soñaba y si jugaba a ser maestra. Yo jamás. No me gustaba incluso (risas). Como que viste que hay juegos y yo no, no quiero jugar, como que me aburría. Además que me tocaba ser de alumna siempre (risas) y era un embole. No era lo que yo quería. La verdad que no, nunca me imaginé estar haciendo esta carrera y siempre confieso que cuando entré dije... bueno entro. (Ana)

Termino el secundario... al año siguiente me voy a estudiar a Río Cuarto Veterinaria, hice dos años y medio... y después ya tuve mi primer nena así que se me complicó, al año siguiente me volví si, hice dos años de veterinaria y... el tercer año ya lo hice medio así cortado... después ya me vine... y después... tiempo bastante después bueno... hice el profesorado acá... eh me inscribí porque era como que... no sé mi papá siempre me quería ver creo que se lo debía a él estar recibida de algo... vi la posibilidad y que era biología, y que estaba acá cerca...es como que vi esa posibilidad y la aproveché. Una que me gustaba la biología, todo lo que estaba relacionado a la biología... ver esta posibilidad que hay acá, que era gratis, parece que no pero... ya con una familia auestas... eh parece que no pero vale mucho. (Carla).

Me fui a General Pico. Ahí donde arranqué, quise hacer una carrera allá de Ciencias de la Educación. Hice Ciencias de la Educación, probé. Siempre teniendo en cuenta que la idea mía era querer ser profesor...Hice ese profesorado, pero no me pareció nada cómodo, no podía hacer una carrera que no me sintiera cómodo...no terminé...



Entonces probé con arte, me hallé un poco porque me gusta esa parte, pero seguía sin terminar de gustar... Me vine e hice una serie de cursos, cursos, cursos, cursos. Hasta que en Huinca salió el profesorado que era de Biología, Química y Física... yo comencé la carrera sabiendo que me gustaba ser profesor, pero el tema era para donde iba a ir direccionado, porque vos tenés la vocación de docente, pero de repente yo nunca iba a pensar en ser profesor de matemática, porque no me gusta, pero si me gusta ser docente, pero no enseñar matemática... El primer año estás con toda la onda pero ahí hay muchos que se dan cuenta si le gusta o no, capaz hacés un año y ahí te das cuenta que no era lo tuyo... ahí yo al contrario me di cuenta que ese bichito de quiero ser profé de biología estaba y sí me gustó, también tiene que ver la enseñanza que yo tuve acá... (Fede)

Mi mamá me decía: - ¿Por qué no estudias un profesorado? ¿Por qué...? Ella siempre viéndolo desde la profesión de ella, porque ella es docente. (Sofía)

En algunos casos se hace referencia a una motivación, impulso o vocación, como el origen de su decisión de ser docente:

Es porque me gustaba. Desde chiquita tengo esa imagen de señorita, de jugar a la seño. De siempre, de chiquita. ... encontraba tizas porque no es que mi mamá me compraba tizas como ahora. Voy a comprarle a mi hija tizas o escribir o me encantaba, me en... me gustaba eso de enseñar, de poder compartir, digamos, ... siempre jugábamos con mi hermana incluso a la seño... a la maestra (...) era réplica de lo que estábamos viendo en la escuela. (Celeste)

Lo que influenció mucho yo siempre le explicaba a mis compañeros en el secundario, antes de ir a rendir iban a mi casa, les explicaba a mis compañeros, de ahí empezó a surgir el hecho de enseñar, que me gustaba explicar... Eso me hizo irme por el camino de la docencia, empezar por lo que es docencia, luego la química vino por otro lado. Por esa actividad que yo desarrollé en el secundario es que elegí el profesorado. (Claudia)

... Yo siento que uno no puede ser docente, no puede despertarse un día y decir voy a dar clases si no tenés ciertas competencias, es como el tango; uno no puede decir voy a ser profesor de tango, sí perfecto

yo tengo a mi me enseñaron un par de pasos pero no puedo lanzarme a ser profesor porque hice dos pasos y quiero ser el profesor. Uno no nace profesor de Biología ni de Matemática ni médico, eso viene con la experiencia de vida. (Fede)

Ser docente resulta de la multiplicidad de circunstancias vitales. La biografía escolar no determina la elección vocacional para ser docente pero influye.

### *Modelos docentes de referencia*

En muchos casos se recuperan situaciones vividas en la etapa de escolarización en relación a docentes que han impactado fuertemente en ellos. Estas situaciones son vistas por los entrevistados como modelos a seguir o modelos a no seguir.

Me acuerdo de algo también de tercer grado que la profe nos leyó el cuento “El gato con botas” y después teníamos que dibujar lo que nos había gustado del cuento, el gato o alguna escena, las botas lo que fuera.... bueno yo puse todo... puse todo en el dibujo, los colores, lo pinté hermoso ....puse todo de mí, pero siempre fui mala para dibujar y la profe me puso un No Satisfactorio ... Me acuerdo patente... lo había pintado con todos los colores... llegué llorando a mi casa, yo siempre tuve buenas notas y un No satisfactorio fue la nota más baja que se podía tener... Yo no quiero ser como esa docente. (Karen)

Como gran referente tuve una maestra que falleció el año pasado, en este año en realidad ... que no solamente era mi maestra, ¡era mi maestra de 4° grado! esta que te contaba!!!, una persona tremendamente cálida!! No solamente era... la persona, ó sea también, en la primaria se daban todas las disciplinas, ella particularmente tenía como una enfoque en las Ciencias Naturales, ¡que a mí me encantaba, como ella hablaba!!! ¡Le ponía tanto amor a lo que hacía! o sea era imposible que no te llegara el cuento que ella estaba contando ;te das cuenta? . (Estela)

Yo me acuerdo del profe de producción animal que era veterinario que él le ponía toda la onda a la clase, todo, pero era como que era muy

teórico, muy tradicionalista y era muy eh... y yo para mí era como que era él, salía de la escuela y se iba a su veterinaria, y era como que... no era un profe...un profe “total”... creo que un profe que sí vive de esto y que... (de su profesión, digamos...) de su profesión, es como que... no sé, le daría otro valor. Pero él era como que iba a dar las clases porque iba a dar las clases, porque tenía unas horas, porque le habían tocado unas horas porque en realidad él tenía su veterinaria y... sabía muchísimo. Sabía muchísimo y... pero creo que faltó esa parte de, de ser profe... (Carla)

En las entrevistas en profundidad reconocen la influencia de esos docentes que dejaron huellas en sus biografías en las propuestas elaboradas para sus prácticas de residencia. Por ejemplo la elaboración de un material de estudio o de una guía de trabajo práctico como la que su profesor de secundaria les hacía.

... Esto también tiene que ver con mi trayectoria. Siempre me gustó la idea de tener un material donde esté toda la información de la Unidad. Si no tenés que llevarles fotocopias un día, otro día, o mandarlos a ellos a sacar...si uno tiene tiempo y oportunidad de diseñar un material ya trabajás tranquilo toda la unidad sin ir a la fotocopidora. Además, yo siempre en clases de física y química en el secundario tenía siempre un apunte de ese tipo...las guías típicas, les di instrucciones, como estamos acostumbrados. Tenía una breve introducción teórica, objetivos, en la guía dejé un espacio para lo que es seguridad, di unas normas de seguridad. También les di para que lean las chicas las fichas de seguridad de los reactivos... Y después venía el trabajo a realizar. Y si decía “mezclé tanto con tanto”, “agregué 20 ml de agua”. ....-de hecho la guía la re-adapté de una mía. La adapté desde el punto de vista del formato, saqué algunas experiencias, pero lo más duro de la experiencia estaba. (Claudia)

... No me acuerdo si fue en sexto grado o en séptimo grado, pero sí me acuerdo de esa situación. Lo que nos hacía ver era las partes del cerebro que estaba dividido en dos, después nos mostraba que se alcanzaba a ver ... las conexiones nerviosas. Eee más que nada eso: la parte del frente, la parte de atrás, de los dos hemisferios. Esoo me acuerdo claro de que no... (Le gustaba porque)... primero porque era salir del

aula. Una cuestión también de usar otros espacios. Bueno ahora que lo estudio me doy cuenta...Usar otros espacios que no es adentro del aula es productivo muchas veces. (Celeste)

Los modelos docentes vividos en la biografía escolar influyen en las concepciones y posicionamientos que se construyen en la formación y el oficio.

### *Dilema entre teorías didácticas y las propuestas de enseñanza*

La actividad docente está atravesada por una tensión dilemática entre los saberes acreditados en la formación inicial, los que se adquieren en la experiencia del oficio y la impronta de la escolarización.

En las entrevistas aparecen como rasgos narrativos expresiones que denotan la tensión entre el impacto de la formación (lo acreditado, aprobado en las asignaturas de las didácticas) y los saberes que después usan en el momento de dar clases ya como profesores noveles o como practicantes de residencia (lo que se ve en su primera planificación en crudo).

Reconocen que cuando deben programar la unidad didáctica y hacer propuestas de actividades experimentales durante la residencia, lo tradicional prima por sobre enfoques más actuales para la enseñanza de las ciencias. Algunos autores, entre ellos Gil y Pessoa (1994) y Pérez Gómez (1992) señalan que las propuestas educativas reflejan una enseñanza ligada a cómo se aprendió en la escuela o en la universidad, en lugar de una enseñanza vinculada a los desarrollos didácticos trabajados en los trayectos pedagógicos-didácticos en la formación de los profesorados. De esta manera adquieren más peso en torno a las decisiones pedagógicas didácticas los saberes contruidos a lo largo del recorrido escolar que los saberes estudiados durante la formación inicial. Como lo explica Alliaud (2004) uno puede aprender distintas corrientes pedagógicas, asumir incluso posturas dentro de las discusiones que existan en el campo del pensamiento didáctico, pero a la hora de enfrentar situaciones prácticas, concretas en el aula... *sale lo que el cuerpo aprendió*. Asimismo, Porlán Ariza (2018:9) comenta que los docentes noveles ante las primeras acciones docentes se ven desbordados, activan las rutinas tradicionales y *«acaban asumiendo que las teorías modernas son irrealizables, y al cabo de algún tiempo más acaban pensando cómo*

*actúan y no actuando como pensaban, con lo que el ciclo reproductivo se habrá completado y reforzado».*

En algunos relatos el peso del modelo tradicional es fuerte y se permea en las prácticas a pesar de conocer sus desventajas:

Te impregnás tanto de esas prácticas, crees que es lo natural, lo que te sale, lo innato, entonces cuando vos te dispones a planificar tu clase, a organizar, reproducís... por ahí lo encontrás como la línea más fácil... Te sentís más cómoda, vos teniendo el poder. Viste que en lo tradicional el profe tiene el poder, es el que sabe. Sintiendo que vos tenés el poder podés manejar más cosas. Yo he trasladado eso a mis propias prácticas... inconscientemente sale. Siempre está dando vuelta esto. Cuando planificando no le encontrás la vuelta, te enredaste un poquito, y es la solución más rápida esa, vuelven a aparecer estas prácticas tradicionales (Claudia).

... Al principio era una clase casi tradicional de vuelta. Porque hasta que explicas los tres tipos, das ejemplos. Explicas que es calor, llenas el pizarrón, lo dividís en tres. Llenás con cosas, lo borras. Y entonces después las experiencias las tenés que hacer más rápido para que queden en la misma clase donde estuviste que explicar los fenómenos de transferencia de calor. Si las hubiera hecho al comienzo, después podría haber... yo calculo que me hubiera quedado mucho más tiempo para utilizar los resultados que hubieran llegado los chicos. O sus intentos de explicar lo que veían y entonces agregarle lo otro (Javier).

En el caso anterior, esa reflexión le permite analizar que podría cambiar la organización de la clase, de lo que propuso en su residencia como propuesta de mejora y encarar la propuesta (en la práctica) desde otro enfoque de enseñanza.

En otros casos reconocen la importancia de cambiar el modelo con el que se formaron, pero consideran apropiadas las propuestas de recursos, actividades, estrategias y formas de enseñar con las que ellos aprendieron:

... Yo digo, no es adecuado el modelo porque si contrastamos con todos los lineamientos pedagógicos, didácticos, con todos los principios

teóricos que hemos estudiado en el profesorado encontramos que ese modelo más bien tradicional ha entrado en decadencia y para lograr los aprendizajes significativos que queremos no son adecuados. (...) un dictado, un copiado en el pizarrón, un leer en voz alta un libro, funcionan a la hora de poner orden (Claudia).

A veces incluso como una cuestión ineludible:

...Para mí se termina trabajando como uno aprendió o sea entra esto de la trayectoria, no se llega a despegar de lo que se hacía antes (Sofía).

Otro entrevistado refiriéndose a su planificación menciona:

...La primera clase era recuperar los conocimientos previos de los alumnos... Entonces qué dice, bueno tener en cuenta los conocimientos previos al inicio. Ver que parte no estaba claro y por ahí sacrificar parte de la clase en dejar más claro esos conceptos previos que por ahí no estén. O que estén a medias. Más el trabajo experimental es una de las formas sugeridas en ciencias naturales para trabajar. Es el mejor formato que para mí tiene el trabajo en ciencias naturales. O sea que ahí ya estamos cumpliendo con dos cosas. La innovación en los alumnos. Hacerles más atractiva la clase. Que no sea tanto de pizarrón y tiza. A pesar de que hubo. Escribimos en el pizarrón. Nombrar los objetivos de la clase que por ahí no sé si están. Los objetivos muchas veces se los decimos a los alumnos (Javier).

Se pueden identificar aportes de la formación inicial que son considerados en la propuesta pero al mismo tiempo expresa la tensión que le genera incluirlas, en relación al tiempo de clase que demandan. Durante la entrevista repite más de una vez la frase *sacrificar parte de la clase* refiriéndose al uso del tiempo para realizar actividades experimentales o trabajar a partir de los conocimientos previos entre otros.

Posiblemente, la potencia de la formación inicial resida en aportar las herramientas para un trabajo reflexivo que incomode las prácticas cotidianas, las cuestione explícitamente logrando a veces la búsqueda de otros modos para la enseñanza:

Yo detestaba estudiar el cuerpo humano (...) ¡Para mí era una tortura! En la residencia cuando me envían los contenidos dice sistema osteo-artro-muscular, yo le tenía pánico era estudiar de memoria el sistema, empecé hacer la propuesta didáctica ¡Como diez veces! para no recaer en lo que me hacían hacer a mí en la escuela, bueno eee, no comprendía no lograba comprender porque me costaba mucho tomar distancia de lo que yo había hecho sobre todo en el secundario y lo que les pretendía hacer a hacer a los chicos, esto del planteo de la situación problemática emm y bueno le fui buscando la vuelta creo que fue muy distinto en ese caso en particular con ese contenido específico muy distinto lo que yo trabaje de adolescente y lo que le propuse a los chicos ahora si bien (.) hubo cuestiones que fueron surgiendo y que yo (.) me fui dando cuenta mientras uno estaba en la acción (Sofía).

### *Multiplicidad en los modos de asumir las prácticas experimentales*

La multiplicidad hace referencia a los modos de cómo se incluyen las prácticas experimentales en las propuestas pedagógicas. Las posturas y decisiones que adoptan los estudiantes practicantes se evidencian de distinta manera, del bagaje académico que les brindó la carrera, cada uno de ellos interpreta y selecciona las herramientas que le fueron ofrecidas en el período de formación, asimismo en esa elección se visualizan elecciones que están relacionadas con la bibliografía personal, con el contexto institucional, o a la práctica de la docente titular.

Davini (2015) menciona que la influencia de la biografía escolar es decisiva, como una suerte de determinismo por el cual los estudiantes y los graduados tienden a repetir los modos de actuación con los cuales aprendieron, en forma implícita en los niveles educativos previos, cuando ellos eran alumnos.

El diseño e implementación de las prácticas experimentales es influido por las matrices formativas iniciales y los contextos para la práctica.

En las planificaciones de la residencia se proponen prácticas experimentales, su diseño y desarrollo aparecen asociados a diversos factores. Uno de ellos son las posibilidades relacionadas con los recursos y el gusto por este tipo de actividades:

Yo tengo una forma de trabajo que me gusta mucho lo experimental en ciencias. Entonces a la planificación le agregue bastante de experimental, entonces trate de trabajar con experiencias sencillas que se pueden realizar en el aula ya que la escuela no contaba con laboratorio. Entonces los materiales los llevé yo por las dudas que no estuvieran y fueron siempre sencillas y de realización en el aula (Javier).

Hice actividad experimental porque...a mí me gusta la actividad experimental, entonces planifiqué una actividad relacionada con el cambio químico y el cambio físico...les llevé clavos oxidados y clavos no oxidados, elegí varias cosas, y les hice una guía de trabajo práctico, entonces se las di pensando que todo iba a ser bonito (Martín)

Otro factor implica el estilo pedagógico del docente orientador y las condiciones de contexto institucional, algo que ya describimos en un trabajo anterior (Raffaini, Arfenoni y Peña, 2018), que pueden actuar como obturante en las propuestas:

Propuse trabajo en el laboratorio con el esqueleto, después también hacer una actividad de observación de las patas de pollo y que ellos pudieran ir observando y registrando usando pinzas para darlas vuelta, para tocar. El caso del esqueleto no se pudo hacer porque están los dos esqueletos rotos... me dijeron que el esqueleto no se podían mover, tampoco se pudo ingresar al laboratorio con los chicos ...y después con las patas de pollo se hizo pero no como yo hubiera quería que se hiciera porque había una resistencia por parte de la docente de que se hiciera demasiado lío y eso limitó un poco el trabajo (Sofía).

Aunque reconocen la importancia que tienen en la trayectoria formativa experiencias significativas relacionadas con las propuestas experimentales, también expresan que emergen como cuestiones eventuales, anecdóticas y puntuales. La discontinuidad de las prácticas científicas en la educación escolar es un elemento que diluye el impacto de los aprendizajes en ciencias.

Una de mis mejores experiencias en Ciencias Naturales tuvo que ver con la instancia de trabajo referida al trabajo experimental en el laboratorio lo que pasa que a veces no es un trabajo como decirlo sostenido a través de los años por todos los docentes (Sofía).



Las experiencias de laboratorio en casi todas las materias...eran muy de receta. Donde viene una fotocopia que dice práctico número 3, objetivos, materiales, procedimiento, encontrar esto e ir anotando y después hacer un informe... En otras materias... te daban el texto de lo que íbamos a hacer en el laboratorio y había que buscar la experiencia. Uno tenía el título nada más. Eso estaba bueno porque te obligaba a ir a la biblioteca, buscar en el libro, encontrar una experiencia, sacar la lista de los materiales, hacer unos procedimientos de cómo más o menos ibas a utilizar esos materiales para llegar, para obtener lo que se iba obtener en el práctico...En otras materias...por las características de las prácticas de analítica que son análisis, determinaciones, también había que buscar por ahí recetas. Pero había que buscarlas, no te las daban... son, bueno, formas diferentes de presentar experimentos. En física yo tuve muchas experiencias. Hice experiencias y ahí las experiencias eran bastante como libres, no eran así tan cerradas, tan pautadas como las de química. Está bueno porque es otra forma de verlos...el profesor empieza a hablar sobre lo que vamos a buscar, cómo lo buscaríamos, qué equipo podríamos usar, como armaríamos el dispositivo.... Después cómo haríamos el análisis de datos, qué graficaríamos, con qué, cómo lo sacaríamos, a qué ecuación iríamos. Era bastante abierta la experiencia y después había que hacer un informe. ...He tenido experiencias de todo tipo en la Universidad pero bueno a mí me gustan más las experiencias abiertas... (Javier).

Se puede visualizar cómo la matriz formativa universitaria impregna las primeras experiencias de docencia de los que no tienen formación en los profesados. La enseñanza tradicional es la acción propositiva iniciática en la planificación:

Por ahí en la secundaria, uno sabe que tiene que proponer experiencias abiertas, el problema es la falta de tiempo para mí. Uno dice va a proponer experiencias abiertas, primero busquemos el tema. ¿Qué vamos a medir? Cómo lo podemos medir, ¿Cómo lo mediríamos? Todo eso que midamos, analicemos los datos, hagamos el informe, sería casi 1 mes de clases. Y en el secundario en un mes de clases tenemos que dar muchos más temas y más rápido. Entonces, por ahí hay un exceso, en los pocos profes que veo que hacen experiencias, de experiencias cerradas, tipo receta. Está bien, hay de todo. Yo también hago a veces

experiencias tipo receta, pero uno trata también de ir achicando esas experiencias tipo receta y que sean cada vez menos (Javier).

En algunos casos se puede observar que se plantea el trabajo experimental como aplicación de la teoría. Usan el trabajo experimental para probar lo visto desde la teoría en una clase previa porque ese es el modelo formativo al que respondían en la formación de grado:

... Los ilustrativos ilustran una teoría, un principio, una ley. Es para ver justamente, es verificar el principio de Le Chatelier. Es ver: si mezclo esto con esto, si se cumple el principio, por eso ilustrativo.... El trabajo experimental vimos variación de concentración y variación de temperatura, cómo afectan el equilibrio. Comprobamos, no fue más que eso (...) es por una cuestión de costumbre, de no “salir del molde”. Estoy acostumbrada a que primero veo algo teórico, y después lo práctico. Pero podría haberme salido de eso (Claudia).

De todos modos, al volver sobre sus propuestas experimentales consideran que podrían haber planteado la experimentación previa a la teoría. Reconociendo otras posibles riquezas de las propuestas experimentales:

... Bueno podría haberlas hecho al comienzo. Ahora pensándolo bien, pero las podría haber aprovechado al comienzo. Haber hecho la experiencia y después intentar explicar lo que ocurrió en esas experiencias. No sé, ahí preferí explicar los tipos de transferencia de calor. Y en base a eso, después usar las experiencias como ilustración. Que es como acotar el uso de las experiencias. Tenerlas como ilustración, como una mera ilustración. Yo creo que las hubiera aprovechado más si las hubiera hecho al comienzo y habría hecho que los chicos empiecen a indagar ellos de por qué ocurría eso. Y ahí acompañar, luego de esa indagación... con la explicación de los tipos de transferencia. Hubiera sido mejor (Javier).

...Podríamos haber empezado quizás viendo el efecto que produce agregar agua, o agregar un ion común, subir, bajar la temperatura, y después haber ido a “teorizar” por así decirlo el principio de Le Chatelier. Se podría haber hecho, sin saber nada al principio, haber observado qué pasaba y después establecer las generalidades (Claudia)

### *Las TIC emergen como recursos en las aulas de ciencias*

Las TIC no necesariamente provienen de sus biografías escolares o han sido comunes en su trayectoria formativa como estudiantes; sin embargo, aparecen como un elemento clave en algunos de los diseños. En algunos casos el uso de las TIC está pensado y planificado en su propuesta inicial, y en otros se incorpora por sugerencia de los docentes de la práctica y en otros casos es idea de los estudiantes a los que deben enseñar.

... Los alumnos tenían una guía, el power point... para poder guiarse de los que yo decía, por ahí yo ponía una definición muy pequeña de un tema y la foto y yo les decía ¡como dice ahí!, ello lo copiaban y después me escuchaban, yo decía una cosa y ellos anotaban. ¿Pero cuál era la diferencia de ella con nosotros? (haciendo referencia a la profesora titular del curso y a los residentes) los alumnos tomaban nota pero ya tenían una pequeña ayuda del power, en cambio con la otra profe al ser todo como muy dictada era como que ellos no tenían un algo para prestarle atención... (Fede).

En muchas de esas experiencias había alumnos que las filmaban con los celulares. Entre ellos se filmaban en esas clases haciendo las experiencias con los celulares. Que eso fue algo raro. Las filman porque dicen que a la hora de escribir el informe tienen más fresco lo que pasó. Entonces por ahí tienen cosas, que sino se olvidan. Como los informes son de una semana para la otra. Entonces tienen la experiencia. O los cambios de color. Sacan la foto antes o después. O van hablando mientras van filmando, entonces dicen acá hice esto y quedo así. Hacen videos y después vienen los informes y vienen bien explicados. Lo hacen por idea propia los alumnos (Javier).

Se registra el uso de las TIC como fuente de información y también de análisis en las actividades experimentales.

... (El video/la foto que toman) Después lo comparan a veces con el dato en Internet. Porque a veces vienen en Internet con algún dibujo. Muchas veces me han servido para hacer actividades a mí con eso. Porque una vez por ejemplo con la coloración a la llama de ciertas sales o de ciertos cationes o aniones que den un color. Ven los colores y enton-

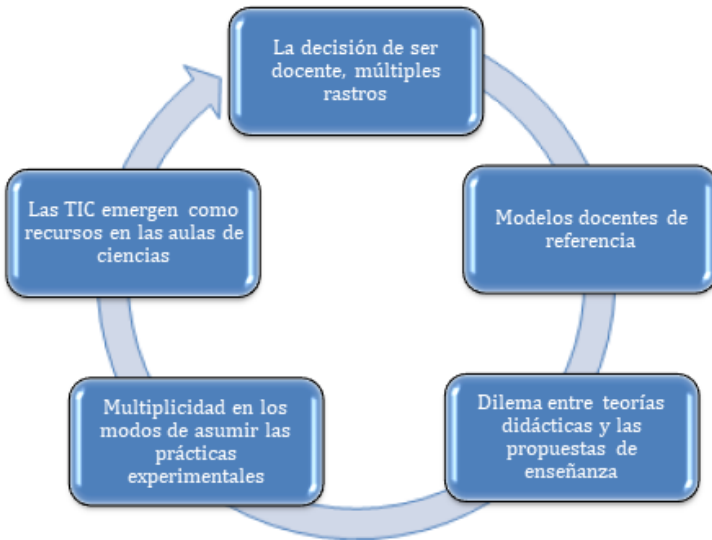
ces ellos dicen qué elementos son. Después van a Internet y comparan los colores que ellos tenían en el laboratorio con lo que figura. Y la pregunta es después por qué hay diferencias. Y muchas veces después tienen que explicarlo. O porque en los libros de texto viene un naranja y ellos obtuvieron un naranja medio rojizo. Porque aparece ese rojizo y en el libro no. Bueno porque uno es ideal y el otro por las impurezas y bueno. Entonces terminan explicando otras cosas que no estaban tenidas en cuenta en la actividad, pero salen (Javier.)

... Lo que he aprendido con esto... el prezi, el grabador de pantalla, el Instagram, hacer el Instagram porque yo tengo uno pero no subo nada, me bajé el whatsapp web para mandarme fotos a la compu, aprendí un montón a hacer cosas que no tenía ni idea (Claudia).

...Mi idea era que la clase, de hecho siempre los lineamientos que dan, es que la clase tenga algo novedoso, que rompa con las estructuras... Cuando estaba escribiendo la parte teórica de constante de equilibrio, en una parte decía “la ley de acción de las masas descubierta por un científico de apellido... y otro de apellido...” y quedaba ahí. Yo digo qué dato más insignificante los apellidos, no les van a dar bola las chicas a eso. Entonces ahí hice un “clic” y dije por qué no hago algo con eso. Hice un Instagram con estos dos personajes, y fui cargando ahí, me puse a interiorizar un poco en quiénes eran esos hombres, en el perfil cargué dónde vivían, que eran profes de la universidad... empecé a subir publicaciones e historias de ellos. Iba describiendo la clase y también iba subiendo datos de ellos. Por ejemplo una foto de ellos en una mesa... entonces puse “anoche celebrando” y estaban en “Un tal René” de acá de Río Cuarto. Fui poniendo datos de color, así. El único drama que no me garantizaban que hubiera internet para yo entrar al instagram, entonces le grabé en video con un grabador de pantalla, grabé un video por todo el recorrido del Instagram y se los pasé a las chicas. Fuimos recorriendo el instagram, era mi orientador de la clase, mirando un poquito el Instagram, frenábamos, explicábamos, hacíamos un problema, toda la clase guiada por ese instagram. Y les gustó, fuimos leyendo las historias... les gustó bastante, las enganchó. Eso a la profe le gustó porque era dado en un lenguaje y en un formato que ellos están acostumbrados a ver a diario, una forma de entrar al tema de una manera diferente... Me gustó esto de usar la red para cosas de

ciencia y hay un montón. Está buenísimo cuando podés mezclar tu conocimiento, que parece tan antiguo, tan teórico, con cosas de hoy en día. Me parece que es una herramienta que se puede trabajar, que fueran siguiéndolo clase a clase al Instagram desde la casa, yo ir publicándoles cosas, que ellos fueran entrando... (Claudia).

En los relatos se puede vislumbrar la valoración, reconociendo potencialidades y beneficios de las TIC. Éstas emergen como recursos para el aprendizaje de ciencias y potencian el desarrollo de las actividades experimentales. Sin embargo, también reconocen dudas en su uso e incorporación en las propuestas. Podríamos preguntarnos si esas dudas tienen relación con que las TIC no estuvieran instituidas en sus biografías escolares en el nivel primario y secundario o en su formación inicial.



**Figura 1:** Categorías identificadas durante el proceso de investigación

## **Lecciones aprendidas sobre las prácticas docentes en ciencias y las biografías: reflexiones y nuevas líneas de acción**

La tarea investigativa nos permitió visualizar la importancia de recuperar las biografías escolares y personales en la instancia de formación inicial de profesores. El análisis de las mismas nos llevó a reconocer ideas, prácticas, rutinas escolares, modelos de enseñanza, criterios y representaciones sobre el ser docente que constituyen un complejo entramado configurando una matriz formativa. Esta matriz incide en el modo de pensar y diseñar las propuestas de enseñanza de los estudiantes-practicantes, con fuerte impronta las modalidades de incorporar las prácticas experimentales en las aulas. Por este motivo consideramos que las biografías que cada docente construye impregnan con huellas la relación teoría y práctica que sustentan las acciones educativas.

La matriz que construimos a partir de las evidencias experimentales está conformada por la articulación de categorías como: la decisión de ser docente en múltiples rastros, los modelos docentes de referencia que impactan en la construcción del ser docente en ciencias, dilema entre los saberes acreditados y los que se pueden desarrollar en la docencia, las prácticas experimentales entre lo biográfico y lo contextual, y las TIC emergen como recursos en las aulas de ciencias. La lectura de los elementos que configuran esas categorías da cuenta de la persistencia de las biografías personales en la toma de decisiones en relación a las prácticas docentes y pedagógicas en coincidencia con lo que establecieron varios investigadores (Davini, 1995; Feldman, 1999; Alliaud, 2004; Terigi, 2007; Perrenoud, 2007; Sanjurjo, 2002, 2012; Rivas Flores *et al.* (2012). Sin embargo, esta investigación permitió identificar un rasgo influyente en esas decisiones: el contexto institucional en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza. Este opera como condicionante del desarrollo de las propuestas elaboradas en el marco de los nuevos enfoques para la enseñanza de la ciencia, de modo que vuelven a modelos tradicionales que centran la enseñanza en la apropiación de conceptos, desestimando otras dimensiones del conocimiento científico como los procedimientos y los valores. Esto queda visibilizado en los relatos sobre los modos de incorporar prácticas experimentales en las aulas.

Si bien los saberes construidos en el recorrido escolar son persistentes, y muchos de los aprendizajes constituyen saberes fuertes y resistentes al cam-

bio (Aiello *et al.*, 2011), sostenemos que recuperar aportes de las biografías personales permitiría hacer conscientes las particularidades de prácticas educativas conservadoras y rutinarias, y mediante un proceso metarreflexivo revertir su influencia, de modo tal de poder inclinar la balanza hacia las prácticas creativas e innovadoras en las aulas de ciencias. Consideramos entonces que, dentro de los espacios curriculares de las prácticas docentes de los profesorados deben existir instancias para trabajar de manera sistemática estas cuestiones con los estudiantes en su período de formación, a partir de diferentes alternativas como talleres, seminarios, escritura de narrativas u otras metodologías.

Además, surge como necesario el abordaje integrado e interinstitucional, entre las instituciones formadoras y las instituciones de destino o asociadas, de las prácticas docentes como espacios de formación colaborativa. Potenciando de este modo, prácticas de enseñanza de las ciencias concebidas desde los nuevos enfoques pedagógicos didácticos y los lineamientos curriculares que orientan la educación en ciencias. Requiriendo construir acuerdos de trabajo en torno a los criterios de orientación para las experiencias de práctica considerando los diferentes aspectos de la situación didáctica, es decir, los objetivos, las actividades y tareas de aprendizajes, los recursos y la evaluación.

Consideramos que el desarrollo de este estudio, en el marco de los proyectos PROMIIE, generó conocimiento sobre la formación de los profesores a partir de las voces de los propios actores, contando de este modo con datos situados en el contexto propio de formación. Aportando de este modo, un marco de saberes para el abordaje metarreflexivo en los espacios curriculares de las Prácticas Docentes y las Didácticas Específicas en torno a la enseñanza de las ciencias.

Cerramos este trabajo con esta interesante frase de Porlán Arizu (2018) que nos invita a reflexionar sobre la formación de profesores.

*«Ya somos docentes antes de formarnos como tales,  
pues ya tenemos grabados los esquemas propios  
de la cultura profesional mayoritaria y tradicional»*

Porlan Arizu (2018)

## Referencias bibliográficas

- Aiello, B., Iriarte, L. y Sassi V. (2011). La narración de la biografía escolar como recurso formativo. En VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas: Teoría, formación e intervención en Pedagogía. La Plata: Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <http://ecpuna.fahce.unlp.edu.ar>
- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y práctica profesional, en *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación*, Vol. 34, No, 4, pp. 1-13.
- Alliaud, A. (2005). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año XXIII, N° 23.
- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Proceso y resultados de un trabajo de investigación en Wainerman, C.y M. Di Virgilio (comps.). *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires, Manantial.
- Branda, S. y Muñoz, N. (2017). Biografías escolares de docentes noveles del Profesorado de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. *Praxis Educativa*, [S.l.], v. 21, n. 2, p. 22-28, Recuperado de: <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1949/2082>.
- Brizman, D. (1991). *Practice makes practice: A critical study of learning to teach*. New York: Sunny Press.
- Davini, M. (1995). La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogías. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. (2015). *La formación en la Práctica Docente*. CABA: Paidós.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Relaciones entre didáctica y enseñanza. Buenos Aires, Aique
- Fernández, N. (2013). Los Trabajos Prácticos de laboratorio por investigación en la enseñanza de la Biología. *Revista de Educación en Biología* Vol. 16 Nro.2
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa
- Gil, D. y Pessoa A.M. (1994). *Enseñanza de las ciencias, en Formación del profesorado de las ciencias y la matemática*. Madrid: Popular



- Guber, R. (2001). *La etnografía, Método, Campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (2005). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Jackson, P. (1999) *Enseñanzas implícitas* Buenos Aires: Amorrortu
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu
- Lecumberry, G.; Arfenoni, V.; Orlando, S.; Peña, L.; Raffaini, G.; Scoppa, M.A.; Torres, C. y Pastorino, I. (2016). La cocina de Saravasti y la trama de investigar las prácticas docentes en ciencias naturales, en Roldan, C.; M. C. Pramparo; J.V. Clerici (comps.). *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa*. 1a Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa. Río Cuarto: UniRio Editora. ISBN: 978-987-688-159-3. Pp.41-66.
- Pérez Gómez, A. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*, 17, pp. 51-73
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó Editores
- Porlán Ariza, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. *Enseñanza de las Ciencias*, 36.3 (2018): 5-22.
- Raffaini, G., Arfenoni, V. y L. Peña. (2018). Las prácticas experimentales en las propuestas didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales en la formación docente inicial en M. C. Papini y F. G. Sica (Eds) *Las ciencias de la naturaleza y la matemática en el aula: nuevos desafíos y paradigmas*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, 2018. Libro digital, PDF. Archivo Digital: descarga y online. ISBN 978-950-658-449-8
- Rivas Flores, J. I.; Leite Méndez, A. A.; Cortés González, P., Márquez García, M. J., y Padua Arcos, D. (2010). La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones. *Revista De Educación*, 353, 187-209.
- Rockwell, E. (2005). Del campo al texto. Reflexiones sobre el trabajo etnográfico. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Conferencia en Sesión Plenaria Primer Congreso de Etnología y Educación, Universidad Castilla-La Mancha, Talavera la Reina

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Sanjurjo, L. (2002). *La formación práctica de los docentes. Reflexión y acción en el aula*. Rosario: Homo Sapiens. Ediciones.
- Sanjurjo, L. (Coord.). (2012). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.1992. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Madrid, Paidós
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de Educación de jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- Torres Santomé, J. (1988). La investigación etnográfica y la reconstrucción crítica en educación. En Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.

# La formación docente en perspectiva de derechos

*María José Zapata, Cecilia De Dominici, Sandra Ortiz,  
María Cecilia Baigorria, Nicolina Cabral, Romina  
Galletto, Sonia Ghiglione, Analía Pereyra, Maricel  
Mateos, Lorena Ortiz y Fermín Boloquy*

## Introducción

Las reflexiones en torno a la Ética y la Construcción de Ciudadanía son tareas continuas, de permanente reformulación para estudiantes y docentes, que requieren un tratamiento crítico, de deliberación democrática, proveyendo a la formación docente las herramientas de análisis para desarrollar una lectura amplia y compleja, de la democracia como forma de gobierno y fundamentalmente, como forma de vida. En el corazón de lo pedagógico, está la necesidad de instalar la capacidad de interrogarse, con otros, sobre: el sentido de lo público, la sociedad que se busca construir, el ciudadano que se aspira a educar y el horizonte formativo de su práctica profesional.

Según Gimeno Sacristán (2002) “la ciudadanía es hoy una categoría que promete y garantiza el ejercicio de las libertades, para lograr unas condiciones materiales de vida favorables para desenvolverse con dignidad”. En tanto construcción histórica re-significada en contextos sociales refiere a la definición subjetiva y social, condensando una bi-dimensionalidad inseparable: La del sujeto individual y la del sujeto en la comunidad.

¿Qué implica pensar la construcción de Ciudadanía (en el sentido socio-político filosófico) en la formación docente de la Educación Superior? En palabras del autor:

La ciudadanía constituye un gran proyecto a partir del cual surge una agenda de problemas para considerar desde la educación, dando pie al despliegue de un programa sugerente de temas para abordar las fi-

nalidades y contenidos de las propuestas curriculares, de las prácticas educativas, la micropolítica de las instituciones escolares y la política educativa en general (Sacristán, 2002:154).

Los Diseños Curriculares de los Profesorados del Nivel Superior de la Provincia de Córdoba (2009) y sus modificatorias (2015) reconocen como finalidad del Espacio Curricular Ética y Construcción Ciudadana: “aportar elementos teórico- metodológicos que permitan a los futuros docentes asumir el carácter ético y político de la docencia, a partir de la reflexión sobre sus propias prácticas y reconociendo alternativas posibles” (p.136).

Los hallazgos del trabajo “Prácticas Escolares Emergentes en relación al Paradigma de Derecho en el Segundo Ciclo de Nivel Primario y en el Ciclo Básico del Nivel Secundario” (PROMIIE 2015-2016) advierten cómo la perspectiva de derechos puede asumir diferentes sentidos según contextos, experiencias, trayectorias docentes e institucionales aún bajo un paraguas discursivo de los derechos a veces cargado de patrones modelizantes. En este proceso quedó abierta la línea de análisis en relación a los docentes y la construcción de la ciudadanía (sentidos y prácticas colectivas) en el proceso de su formación inicial. Pensar y trabajar desde la problemática de nuestro sistema educativo en conjunto, se vuelve una situación compleja, pues expresa el desafío de poder inscribir- en este caso- a Instituciones de Formación Docente (Universitarias y No Universitarias) como productoras de saberes diversos, como proyecto político-educativo democrático y como constructores de ciudadanía.

Nos preguntamos entonces, en este contexto de aperturas y clausuras de la construcción de ciudadanía, ¿dónde, cómo, cuándo, con quiénes se construyen en los trayectos de formación inicial del profesorado la matriz política de un docente que habilite oportunidades para el diseño y puesta en marcha de propuestas pedagógicas de construcción de ciudadanía crítica basadas en principios de inclusión, justicia social y ampliación de derechos?

## **En contextos... los Derechos**

El Estado Nacional, desde el 2003 impulsó una serie de políticas tendientes a reconstituir el tejido social que fue profundamente afectado por

el Terrorismo de Estado de la última dictadura cívico-militar y por el neoliberalismo de los años 90. Desde entonces, se llevó a cabo una ampliación de derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales que, en su conjunto y de manera integrada, configuraron una política de Estado en derechos humanos (DD.HH.). La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) sancionada en el año 2006 que, entre otras cosas, regula el ejercicio de la educación como derecho social y como bien público; y, el avance en diferentes dimensiones de las políticas públicas y educativas especialmente, expresan una preocupación creciente, con la instalación de un fuerte discurso por la inclusión y la igualdad educativa, basados en el derecho a la educación.

A principios del 2013 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFoD) crea el Área de Derechos Humanos y Pedagogía de la Memoria como una estrategia política transversal de compromiso y fortalecimiento destinada a trabajar educación, memoria, verdad y justicia y, la promoción y ampliación de derechos en la formación docente. En continuidad con estas políticas de Estado de Derechos, el Ministerio de Educación y Deportes creó la Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y Derechos Humanos, por Resolución Ministerial 1976/14 y se le otorga Validez Nacional a través de la Resolución Ministerial 3135/15. Esta propuesta busca crear un espacio que permita problematizar, enriquecer y generar nuevas prácticas educativas enmarcadas en el enfoque de derechos en las instituciones de todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Se parte de la premisa de que las escuelas y los institutos son lugares privilegiados para la construcción de una ciudadanía consciente de sus derechos, comprometida con la justicia social y activa en el fortalecimiento de la democracia.

Elkin Darío Agudelo Colorado (2015), sostiene que conocer y entender el lugar que ocupan los DD.HH. en el proceso de formación de docentes es interrogarnos por lo que viene aconteciendo en la formación como sujetos de derechos y cómo van a encarar ellos esta tarea en el desempeño de sus prácticas pedagógicas. Esta exigencia implica que la Educación en Derechos Humanos (EDH) en las instituciones formadoras de docentes deje de ser un pedido externo que demandan distintos instrumentos políticos y jurídicos en los ámbitos nacional e internacional, y se asuma como una intención cognitiva, ética, política y jurídica que permea los programas curriculares de formación docente, toda vez que del desempeño profesional

de los pedagogos se espera una actitud y una aptitud de la más alta calidad humana, no solo para respetar la integridad y dignidad de sus estudiantes, sino, ante todo, para facilitar las herramientas que le permitan al estudiante asumirse y proyectarse como un sujeto de derechos. Sin embargo, al analizar lo que acontece en los programas de formación de docentes, encontramos que dicha exigencia y finalidad se da de manera fragmentada y temerosa, o por lo menos eso es lo que reflejan los planes de estudios con los que se forman los maestros en las facultades de educación, especialmente de las universidades estatales de Colombia.

Es importante considerar que la EDH es parte integral del derecho a la educación, tal y como lo sostienen el Instituto Interamericano de Derechos Humanos. Por tanto, debe ser reconocida en los programas de formación de docentes, con lo que se busca que el desarrollo de las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las y los docentes dote a las y los niños, niñas y jóvenes de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para el ejercicio y la defensa de sus derechos. De aquí se desprende que las y los docentes tienen una gran responsabilidad en la materialización del derecho a la educación y dentro de ésta, el derecho a la EDH como parte de las posibilidades que potencian para el ejercicio de una ciudadanía crítica y responsable; sin embargo, no se puede entender la falta de un programa estructurado que forme en el conocimiento, promoción y defensa de los DD.HH. como complemento del saber disciplinar y pedagógico. Las facultades de educación tendrían que asumir el reto de formar nuevos docentes con la suficiente inteligencia, creatividad y voluntad política para romper con la lógica de la escuela convencional, que, está claro, es incapaz de preguntarse por los DD.HH. (Álvarez, 2010).

Para Sofía Valdivielso Gómez (2004), la incorporación de asignaturas específicas sobre igualdad de género, sigue siendo una tarea pendiente en la formación inicial del profesorado. Un estudio publicado en el año 2004 por el Instituto de la Mujer (citado en Anguita y Torredo, 2009) confirmó que los y las docentes en ejercicio no habían recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les llevaba a concluir que no era necesario actuar en las escuelas, al considerar que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres era un hecho superado.

En el Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado (España, 2015) se propuso discutir como parte sustantiva del conjunto de cualidades y competencias imprescindibles del profesorado, la dimensión ética

de la profesión docente, entendida como un compromiso profesional compuesto por valores, actitudes y estilos de comportamiento con una meta social: la de la formación de los ciudadanos del futuro. Para estos autores, enseñar es una actividad intelectual y moral, en el sentido de que está destinada al beneficio de las personas y de la humanidad; lo es también porque el profesor, en tanto que persona, es una fuente de influencia para sus estudiantes, y éstos pueden emplearlo como modelo e, incluso, como guía en asuntos que poco tienen que ver con la materia objeto de instrucción.

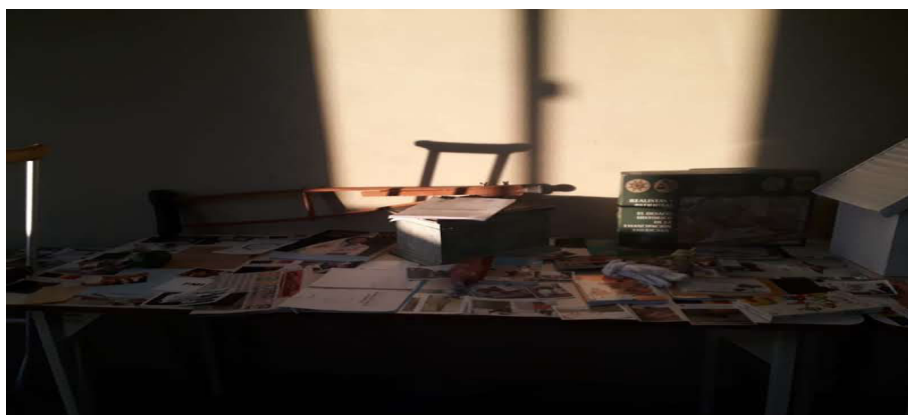
En este estudio partimos de pensar la formación docente, no sólo desde la dimensión educativa que la inaugura desde su sentido institucional, sino como una práctica social y profesional, con lo que representa su función humana y política en el marco de las instituciones educativas. María C. Davini (2010) sostiene que el aprendizaje de los futuros docentes, se mueve en un continuo entre los procesos individuales y colectivos. Si bien el aprendizaje implica un resultado individual, su desarrollo requiere siempre de una mediación social activa, a través de los profesores del Instituto, de la interacción con los docentes de las escuelas asociadas y del intercambio con sus pares.

Continúa diciendo que la bibliografía pedagógica, sobre formación docente, ha discutido largamente acerca del habitus docente, sus orígenes históricos y sus condiciones sociales e institucionales de reproducción, lo que ha llevado a una visión acerca de la imposibilidad de transformarlo a través de las acciones sistemáticas de formación. Sumado al discurso del bajo impacto de la formación inicial, ello ha llevado muchas veces a un cierto inmovilismo o a una aplicación determinista de los aportes de Bourdieu, ineludibles para analizar las prácticas sociales generadas históricamente, hacia la Pedagogía. (Davini, M.C., 2010).

Como indica Perrenoud (2006), la orquestación del habitus obliga a un trabajo reflexivo sobre sí mismo, negociando los compromisos y relaciones con los demás, desarrollando la actitud reflexiva y facilitando los conocimientos y *saberes hacer* correspondientes. Así, afirma que no todo oficio es una profesión, sino que un profesional elabora decisiones a partir de conocimientos previos, elaborando soluciones para las cuales debe disponer de datos, basados en el saber especializado y el saber experto. (Davini, M.C., 2010)

El currículum expresa un proceso de construcción cultural, un proyecto político que encarna el modelo de sociedad que se desea transmitir a través de las instituciones educativas. Es un dispositivo de regulación de la actividad académica en la institución educativa que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas. Ambas formas de expresión de lo curricular -la prescripción y las prácticas- suelen recorrer caminos paralelos, a veces irreconocibles hasta prescindentes uno del otro, más allá de que en el delineado de políticas curriculares se inviertan importantes esfuerzos por establecer formas de “concreción”, “control” o “regulación”, de acuerdo con la concepción que oriente dichas políticas en las escuelas (Terigi, 1999).

El recorrido que realiza un estudiante consiste en una trayectoria de formación que reconoce una historia y una narrativa, “...en el caso de un docente, desde esta posición podría leerse un currículum personal como un conjunto de actividades que alguien está realizando una tras otra a lo largo de la historia, o la acumulación de certificaciones, o la referencia a la antigüedad en el sistema.” (Nicastro y Grecco, 2012:7). Nos preguntamos entonces, qué aporta la formación docente inicial en la construcción de ciudadanía en su propuesta formal (diseño curricular) y en las prácticas emergentes. Estas prácticas son relacionales, se dan en situ, en esa micro-política institucional en donde se confrontan además, con las experiencias vividas por los sujetos.



Registro de los Talleres: Mesas Servidas de Derechos en la Formación Docente Inicial



## **La mesa de Derechos está servida... asunto de diseños y de prácticas**

Nos propusimos, explorar e identificar prácticas de formación docente productoras de sentidos en relación a los derechos sociales, posibles espacios en construcción que pueden expresar las múltiples posibilidades de ciudadanía. Los interrogantes que oficiaron como punto de partida fueron: ¿Cuáles son las prácticas de formación docente que se significan como prácticas emergentes y constituyentes de un paradigma de derechos? ¿Qué significados construyen los actores escolares y comunitarios sobre estas prácticas? ¿Qué relaciones se descubren entre estas construcciones, los diseños curriculares y las propuestas de trabajo (planificaciones, secuencias didácticas, proyectos integradores) en las Prácticas y Residencias Docentes en las Escuelas Asociadas?

Nos interesaron las significaciones y sentidos presentes en las prácticas de formación docente, a partir de la "... interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente -sentido común, teoría, modelos explicativos- y la de los actores o sujetos/objetos de investigación" (Guber, 1991:52). Esta perspectiva implicó un proceso investigativo que se desarrolló en distintas fases, la construcción y reconstrucción del estado del arte, el trabajo de campo, descripciones y su análisis interpretativo a través de las categorías que entraron en diálogo con ciertos aspectos empíricos y con postulados teóricos. Relaciones espiraladas entre la teoría y el trabajo empírico, ya que en los mismos están presentes los marcos referenciales, pero también el trabajo de campo presentando interrogantes y tensionando los referentes teóricos (Neufeld 2005).

Para abordar la temática se decidió trabajar en varias dimensiones – la de la formación docente como espacio de construcción socio-política, la de las prácticas concretas y su relación con el diseño curricular y la de la subjetividad de los actores-, éstas en un escenario que se pretende como amplificador de derechos sociales de las poblaciones involucradas. Estas dimensiones orientaron el análisis en el plano de la política, de las prácticas y de los sujetos en esa trama compleja que son los Institutos de Formación Docente y de la Universidad como espacios sociales y culturales.

Se intentó, a lo largo del estudio, poner en foco la dimensión no documentada y la que sí lo está (Rockwell, 1986); en este caso, lo escrito por

los diseños curriculares, los textos, las producciones y sentidos singulares y colectivos explorados en los Talleres con Estudiantes Avanzados, las anticipaciones y ampliaciones de sentidos en las entrevistas en profundidad a las y los Profesores y, las prácticas que emergen consolidando, resistiendo o ampliando a nuevas posibilidades en la configuración de escenarios de formación docente en Perspectiva de Derechos.

El encuentro con las prácticas de formación docente inicial en Perspectivas de Derechos se realizó a partir de:

- El análisis de los Diseños Curriculares de los Profesorados del Nivel Superior Primario y Secundario de la Provincia de Córdoba (2009), sus modificatorias (2015) y del Plan de Estudio del Profesorado de Educación Inicial de la UNRC.

- Los Talleres “*Mesas Servidas de Derechos en la Formación Docente Inicial*”, con Estudiantes Avanzados de los Profesorados de Educación Primaria, Profesorados de Educación Secundaria en Psicología, Profesorado en Artes Visuales y el Profesorado de Educación Inicial de la UNRC. El Taller, entendido como “... ámbito de producción de conocimientos sobre la base de saberes teóricos y prácticos que los miembros de un grupo han acumulado.” (Landreani, 1996:8-9)

- Las entrevistas en profundidad con las y los Profesores, identificados como referentes en la construcción de subjetividad política en la Formación Docente inicial de los Profesorados de Educación Inicial, Primaria y Secundaria.

- El análisis de documentos de trabajo: Programas de los Espacios Curriculares / Proyectos de Prácticas Docentes /Talleres Integradores/Ateneos.

- El análisis de las Narrativas Pedagógicas o cuaderno de narraciones personales. Es un cuaderno de anotaciones realizadas por el propio estudiante, con énfasis en relatos significativos y experiencias valoradas por él mismo en el proceso de aprendizaje y desarrollo personal vinculados con la formación en las prácticas. Estos registros aluden a las experiencias realizadas tanto dentro del tiempo escolar como fuera de él, vinculadas con la enseñanza. Expresa una memoria personal con vivencias, valores, desafíos, dificultades y logros (Davini, 2008; Hargreaves y otros, 2000).

- El análisis de los portfolios: constituyen la recopilación y archivo de los trabajos, experiencias y producciones significativas, como muestras documentadas de los logros personales a través del tiempo (Davini, 2008; Hargreaves y otros, 2000).

El trabajo de campo se registró en diferentes soportes tecnológicos (registros filmicos, fotográficos, grabaciones, archivos compartidos). En el momento del análisis, se construyeron acuerdos colectivos de trabajo, para la selección, carga y sistematización de unidades de sentidos singulares y colectivas en las diferentes “Matriz de Datos” por Profesorados; posibilitaron la lectura, discusión teórica y la construcción de categorías descriptoras y provisionarias, a partir de reconocer las significaciones comunes y los sentidos construidos sobre el objeto de estudio: las matrices políticas en las prácticas de formación docente de los Profesorados de Nivel Inicial, Primario y Secundario de la Ciudad de Río Cuarto.

## **Sobre diseños curriculares de formación docente en tiempos de Derechos**

Partimos de una concepción de currículum que abarca una complejidad multidimensional que exige procesos de apertura, problematización y conceptualización. Desde una perspectiva socio-pedagógica, el currículum, junto con la pedagogía y la evaluación, constituyen, según B. Bernstein (1993), sistemas de mensajes que integran la estructura del dispositivo pedagógico de la transmisión cultural. El currículum, genera efectos sobre la construcción de la subjetividad y promueve una apropiación singular de los saberes culturales, creando en los sujetos significados específicos. Estudios construccionistas del currículum escolar, lo definen como “un artefacto social, concebido y hecho para propósitos humanos deliberados” (Goodson, 1995:95) que sintetiza el proyecto político educativo de una sociedad, en un momento histórico determinado. El currículum, no solo define el contenido a enseñar en las escuelas, sino que instaaura principios de legitimidad de las formas culturales privilegiadas.

En los diseños curriculares de la Provincia de Córdoba para la formación docente se descubren las siguientes construcciones en clave de Perspectiva de Derechos:

- La enseñanza se define como una acción compleja que se despliega en decisiones acerca de qué enseñar, cómo enseñar, para qué enseñar, y que requiere de la reflexión y comprensión de las múltiples dimensiones socio-políticas, histórico-culturales, pedagógicas, metodológicas y disciplinares, para el desarrollo de prácticas educativas transformadoras del propio sujeto, del otro y del contexto en que se actúa. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2008:12)

-Desde este enfoque, la propuesta de formación docente necesita, construir prácticas de formación que recuperen la centralidad de la enseñanza, en su dimensión ético-política;... Las finalidades de la formación docente expresan las intenciones que orientan la construcción de un proyecto de acción colectivo. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2008:13)

-Como finalidades....Concebir la formación docente como una práctica social transformadora, que se sostiene en valores democráticos y que revaloriza el conocimiento como herramienta necesaria para comprender y transformar la realidad. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2008:13)

- Sobre la ESI...deberá propiciar su tratamiento en un ambiente que aliente la formulación de preguntas, interrogantes, análisis críticos acerca de las propias concepciones naturalizadas, mitos, prejuicios y supuestos que organizan la experiencia de la sexualidad. (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2008:199)

-Como espacios curriculares, que reconocen como objeto de estudio la Ciudadanía y la Formación Ética y Política de un futuro Profesor: Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar; Ética y Construcción de Ciudadanía; Educación Sexual Integral y los Espacios de Definición Institucional (UDI). (Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba, 2008). En el Taller con estudiantes del Profesorado en Educación Inicial (UNRC), se identificaron como referentes de la formación docente desde una Perspectiva de Derechos: los Seminarios del Campo Profesional; Pedagogía; y, Antropología Cultural.

Las y los profesores consultados<sup>1</sup>, sostienen que los diseños curriculares para la formación docente: “...no estarían trabajando en esta perspectiva. Por lo que yo descubrí en esa operación de releer, cuestionar lo que establece el diseño, tomar distancia, pensar una propuesta superadora si deseamos acercarnos a la perspectiva de derechos...” (PEP)

Creo que hay marcos jurídicos que respaldan la enunciación de principios pero en la práctica me parece débil la formación desde la perspectiva de derechos, aunque hay posibilidades de hacerlo en los espacios curriculares. Acá advierto que esto queda un poco supeditado al posicionamiento de cada docente o de la institución que pretenda generar espacios de formación en esta línea (PEP/PES)

Coincidiendo con estos sentidos, que cuestionan los lineamientos curriculares en su potencia y orientación sobre la formación de profesores como sujetos políticos, quedando supeditados al posicionamiento de las y los profesores o de las instituciones formadoras; algunos autores (Aguerrondo y Vezub, 2003), plantean en paralelo, que es tarea del estudiante en formación, la de construir su propio trayecto formativo, armar el rompecabezas de lo que será su futuro objeto de trabajo. La tarea política entonces, tiene que ver con lo que ocurre en el aula, en términos de la transmisión de la cultura y, supone una perspectiva integrada, totalizadora e interdisciplinaria. (Cuaderno pedagógico de educación y ampliación de derechos. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación, 2015:21)

Por eso (aunque lo pienso muy necesario que se pelee, tense y /o proponga políticas en relación a los derechos en la FD) no alcanza con “dar contenidos de derechos” creo que la cuestión supone una deconstrucción más profunda y compleja, una problematización de nuestras concepciones (PEP/PES)

## **La Subjetividad Política en Formación**

Pensar las matrices de formación docente en clave de subjetividad política, implica referirse a una dimensión constitutiva del ser docente, en

---

1 Referencias en la Matriz de Datos “Entrevistas a Profesores”: PEP (Profesoras/es del Profesorado de Educación Primaria) PES (Profesoras/es de Profesorados de Educación Secundaria)

su doble trama de lo que somos como sujetos históricos en construcción y los que vamos siendo con otros. Miriam Kriger (2010) llamó sujetos políticos a “...los agentes sociales, que poseen conciencia de su densidad histórica y se consideran tomadores de decisiones a futuro, y responsables de la dimensión política de sus acciones... aunque no puedan anticipar las resonancias o alcances de las mismas.” (p.30); entendiendo por ‘lo político’, como contingencia y también creatividad, la resignificación de los significados previos y de los contextos, del cual aflorará un nuevo mundo común (Kriger, M. , 2010:29).

Intentaremos realizar un recorrido por las prácticas de formación docente y por las matrices políticas de los futuros docentes a partir de rescatarlas del entramado que las configura, intentando dejarlas en suspenso, sólo para contemplarlas y entenderlas en su compleja y dialéctica construcción.

## La mesa está servida... a la pesca de los Derechos



Registro de los Talleres: Mesas Servidas de Derechos en la Formación Docente Inicial

Magendzo, (2016), en relación con la curricularización de los DD.HH., identifica dos paradigmas; el *paradigma liberal*, donde el concepto de ciudadanía se relaciona con los derechos que el Estado entrega a sus ciudadanos; en esta concepción la idea de ciudadanía existe previa al sujeto y son prioritariamente los derechos políticos y civiles. En el *paradigma comunitarista* son los vínculos sociales los que determinan a las personas y no hay modo de entender la conducta humana sino en relación a sus contextos

sociales, históricos y culturales. La idea de ciudadanía se corresponde con la participación en los asuntos públicos. En esta postura cobran especial importancia, los derechos relacionados a propiciar la igualdad entre las personas desde lo económico, lo social y lo cultural, los que tienen que ver con los derechos de los pueblos, con la solidaridad, con la igualdad y los derechos colectivos que se relacionan en forma directa con el respeto y la diversidad.

#### *a- Derecho a la Educación... pero Pública.*

En los Talleres y producciones individuales y colectivas<sup>2</sup>, las y los estudiantes reconocen el Derecho a la Educación como marca identitaria del Ser Estudiante de Nivel Superior y Universitarios y la necesidad de continuar sosteniendo *apoyando*:

La educación es un derecho (para que) todos debemos acceder, desde diferentes sectores sociales, todos tienen derecho a recibir educación no importa donde sea. (EPAV)

Elijo la muleta como objeto y en el sentido del Apoyo que sintió...el apoyo que se necesitan en la educación por varias situaciones que los docente padecen, sueldos, renovarse constantemente, y seguir perfeccionándose siempre. (EPAV)

respetar los derechos es una condición indispensable para vivir dignamente... ...por eso sostengo que cuando el maestro lucha también está enseñando. (EPEP)

#### *b- Derecho a las Diferencias de género, culturas, familias, aprendizajes... en clave de igualdades:*

vivimos en un mundo revolucionado con terremotos éticos que, son indispensables trabajar dentro de la educación de cada persona. (EPES)

---

2 Referencias en la Matriz de Datos “Producciones individuales y colectivas”: EPAV (Estudiante Profesorado de Artes Visuales) EPEP (Estudiante Profesorado en Educación Primaria) EPES (Estudiante Profesorado en Educación Secundaria) EPEI (Estudiante Profesorado en Educación Inicial).

En el paraguas del *Derecho a las Diferencias* encontramos representadas/os a las y los estudiantes de los diferentes profesorados. Una estudiante describe, como condición de época, un mundo en continuo cambio y revolucionado, en donde han sucedido *terremotos éticos*. Los derechos que se agrupan en esta categoría, se reconocen desde un sentido común, sostenidos desde diferentes supuestos, pero inscriptos en el Paradigma Comunitarista (Magendzo, 2016), donde cobran especial importancia, los derechos relacionados a propiciar la igualdad entre las personas desde lo económico, lo social y lo cultural.

Están los que sostienen las igualdades desde el nacimiento y la necesidad de que las mismas se perpetúen en las oportunidades de las personas como sujetos sociales y culturales: *todo individuo nace en igualdad de derechos, en igualdad de oportunidades (EEP)*

son luchas constantes contra lo que el Estado niega, ese reconocimiento necesario, esa lucha son formas de exigencias para el cumplimiento de cada derecho que nos pertenece. .por el solo hecho de ser humanos. (EPES)

Los docentes tenemos que desnaturalizar que todos son iguales, que los alumnos tienen diversidades culturales, religiosas, etc...y producir diferentes estrategias para que todos puedan acceder al conocimiento. (EEP)

El recorrido por este grupo de sentidos nos anticipan saberes docentes que reconocen niñas, niños y jóvenes como *Sujetos de Derechos*, y algunas propuestas en clave de *Justicia Curricular*, aulas heterogéneas y Derechos recientes, no por el tiempo de luchas, sino por los alcances legales e institucionales, y que aún se resisten en algunas matrices escolares.

Reconocimiento de aulas heterogéneas.....derecho a la inclusión, identidad sexual, derechos humanos, derecho sobre mi cuerpo, derecho a la participación. (EPP)

Es importante, se debe trabajar en todos los niveles del sistema educativo, enseñar las pluralidades, que lo homogéneo ya no existe. (EPAV)



Construir conocimiento, de-construir prejuicios hay que aprender a ver y darse cuenta que el otro es muy diferente y que sus necesidades no son iguales a las nuestras, que también tiene que ver con la muleta porque ahora la inclusión debe darse en todos lados y donde hay muchas escuelas y lugares que no están en condiciones adecuadas. (EPAV)

Sobre diversidad me parece importante que se esté enseñando ya que todos tienen derecho a elegir lo que quieren ser. (EPEP)

### *La ESI como Derecho:*

Una simple palabra que engloba muchas cuestiones de los niños (EPEP)

La Educación Sexual Integral no puede ser pensada por fuera de una concepción mayor que involucra, tal lo ya expresado, al paradigma comunitario —o a lo que otros autores categorizan como derechos de segunda y tercera generación, *derecho que tienen que disponer los niños para el conocimiento sexual y natural de sus cuerpos* (EPES)

Los sentidos construidos:

ESI va de la mano con Diversidad...creo que es importante formar ciudadanos críticos, que entiendan, fomenten y practiquen la igualdad, inclusión, la no discriminación (EPEP)

Es algo que realmente se necesita para lograr aceptación, romper con los estereotipos para descubrirnos (EPAV)

Las resistencias:

En la escuela se sigue debatiendo la inclusión de estos recursos en la escuela pública ya que seguimos dentro de una comunidad con familias estructuradas. (EPES)

Luchar porque nos permite reflexionar críticamente, dando lugar a toda duda, que permite en cierto sentido buscar una libertad (EPES)

“Cómo cuidar su cuerpo, por allí se viola el derecho, también hablamos de las estigmatizaciones que se hacen respecto a la identidad y diversidad sociocultural. Las aulas, en la sociedad se ve todo el tiempo... hay cosas que no se respetaban hoy en día no se respetan.” (EPEI)

### Derechos a las Diferencias de Aprendizajes:

También hay que saber respetar la diversidad (EPEP)

Los docentes estamos desafiados a trabajar con estudiantes con necesidades especiales y por lo tanto previamente debemos capacitarnos para garantizar a los estudiantes con necesidades especiales su derecho a la educación. (EPES)

Los saberes construidos en la formación docente inicial anticipan un docente que reconoce la diversidad de trayectorias de aprendizajes como parte de su escenario de trabajo docente y no una excepcionalidad. La *Discapacidad* se comprende desde el Paradigma Social, en donde se reconoce la necesidad por parte de las y los estudiantes de formarse en esa línea de trabajo.

### *C. Derechos a la Identidad a una Nacionalidad a Memoria y Justicia... en clave de educación para todos por igual*

Porque habla del mundo y de cómo es redondo (nos contiene a todos)...es fundamental. (EPES)

Los sentidos que se organizan en esta gran categoría, refieren a las configuraciones de la subjetividad ciudadana y como se descubren en las matrices de la formación docente inicial. Pasando por reclamos de saberes relacionados con las Historias de los Pueblos: “*eso deberían tratar en todas las materias, no solo ESI, también deberíamos conocer más de historia y cómo fue cambiando porque hay cosas que desconocemos*” (EPAV); y, del Arte como forma de resistencia: “*a través de las obra de artes se logra el respeto por la diversidad cultural, por medio de su análisis*” (EPAV) “*Emancipación Americana... Hemos logrado emancipar-nos de la mentalidad Eurocéntrica*” (EPAV)

Derecho a la Identidad:

Cada ser humano tiene el derecho a pertenecer a una identidad propia... no importa como sea ni donde sea se le debe respetar en diferentes ámbitos. (EPAV)

Según la experiencia leída de los docentes que le cambian el nombre a los niños porque son difíciles de pronunciar le “parece grave el de anular la propia identidad de alguien y no aceptar lo que es y trae consigo. (EPES)

A cuántos integrantes de comunidades de pueblos originarios les quitan sus documentos, no les dan ni voz ni voto, personas de otras culturas discriminadas y excluidas de la educación y de otros ámbitos. (EPES)

Elegí todas estas cosas como una forma de construcción personal, todas representan cómo se identifica una persona a través del DNI, y la constitución es como puede manejarse por la vida respetando deberes, leyes y haciendo valer cada uno de sus derechos sin reprimenda alguna como buen ciudadano de libre expresión (EPAV)

## El Derecho a la Identidad como forma de sostener Memoria, Verdad y Justicia

todo se relaciona, el tema de la identidad es importante, el de tener un nombre y apellido... el derecho a la identidad lo relacionamos directamente con el tema Memoria, Verdad y Justicia, y se ha hablado de la dictadura y del proceso militar, se dice los avances pedagógicos durante este tiempo quedó nulo, y luego se sigue, pero qué paso, nosotros el tema lo conocemos por otro lado, por ejemplo trabajamos literatura infantil, textos que fueron prohibidos durante la dictadura, no haciendo hincapié en la diversidad, de inclusión por ejemplo, con discapacidad, no hablamos LGBT, o de la WIPHALA, hablando con la profe de seminario de subjetivación, en donde vemos diferentes tipos de infancias, que ellas hablaban de la necesidad de incluir infancias Trans, y es una idea para otros años incluir, el pueblo de los pueblos originarios, no sé en ningún lado nos explica, está el que sabe y el que no, no sabe (EPEI)



Registro de los Talleres: Mesas Servidas de Derechos en la Formación Docente Inicial

#### *D. Derecho a las Infancias con Derechos: a ser escuchados, jugar, ESI, salud, identidad*

Las y los estudiantes del Profesorado de Educación Inicial, resaltaron la construcción de las Infancias con Derechos a partir de “cuestionarnos... tuvimos que ponernos esos lentes, mirarnos como sujetos de derechos, de infancias y vamos siendo con ellos.” (EPEI)

A lo largo de la formación, de la carrera pudimos recuperar la importancia que tienen la infancia en la etapa de la vida y que es muy valiosa y pudimos rescatar algunos derechos que fueron en base a los objetos elegidos. Se eligió el derecho a la identidad, juego, derecho a una Educación Sexual Integral y también el derecho a ser escuchado. Habíamos hecho hincapié en que quizás se necesita una mayor profundización de los derechos, o sea más recursos y más formación a la hora de hacer cumplir los derechos que marcamos y todos los otros (EPEI)

Llegamos a la conclusión que lo fundamental es el niño que hay que respetar los derechos, debe ser escuchado, debe tener educación, igualdad, respeto, inclusión, diversidad libertad y bueno eso es lo que queremos presentar el mundo que debe ser para los niños (EPEI)

“Los niños tienen derecho a una vida digna... siendo vulnerados, su derecho a la salud. (Imagen : Niño que camina con bolsa en el hombro y lo siguen los perros)... experiencia que viví en el secundario cuando iba a copita de leche cerca del río, niños jugaban entre la basura , otros comían de ahí.” (EPEI)

### *E. Derecho a la Palabra... a los libros, la lectura, la escritura...a la Libre Expresión:*

El aula un espacio que se construye entre todos...la importancia de la palabra. (EPEP)

Qué importante es el derecho de expresarse/escribir. (EPEP)

Elegí el ladrillito como una forma de construcción diaria y los libros que se han desterrado de su uso, que ya no existe el contacto con el libro los chicos de ahora ya no buscan y no saben cómo usar un libro, todo lo hacen con el celular, todo lo googlean. (EPAV)

### *F. Derecho al medio ambiente... a la Salud...a la Higiene*

Importancia de cuidar el planeta y el lugar que nos rodea...como el Derecho más importante de las personas (EPAV)

Hay que enseñar y dar a conocer que es de vital importancia la salud que está tan dejada de lado, también el barbijo se identifica con la higiene y los alimentos sin transgénicos (EPAV)



Registro de los Talleres: Mesas Servidas de Derechos en la Formación Docente Inicial

## **La formación docente una cuestión de Derechos o los Derechos en la formación docente, en cuestión**

Davini, (2010), distingue que, en la complejidad de las prácticas de formación docente, existen zonas indeterminadas, zonas reguladas objetivamente y zonas conscientes, permeables a la reflexión y resultado de decisiones. Las zonas indeterminadas son las que están organizadas por el habitus, y sostienen toda una serie de interacciones entre los miembros del grupo: costumbres, rituales y rutinas, contruidos de manera experiencial y transmitidos por las tradiciones prácticas. Las zonas reguladas objetivamente, se refieren a aquellas dimensiones de las prácticas que están regladas en las organizaciones, a través de normas, documentos formales, división del trabajo y funciones en la organización. Las zonas conscientes, son las que propiamente permiten ser analizadas, así como tomar decisiones propias. Éstas pueden fundamentarse en conocimientos sistemáticos o especializados, basarse en la reflexión crítica sobre éstos y las necesidades de las prácticas y en el saber experiencial resultante de la reflexión y puesta en acción previa. Aunque las decisiones que se tomen sean siempre individuales, ellas son resultado de un proceso social, en el que inciden los intercambios con otros, la influencia de los más experimentados, el trabajo colectivo y el acceso a fuentes de información y de conocimientos. (Davini, 2010:20)

La formación docente responde a un proyecto de país, a intereses políticos específicos. Es reconocer que la educación es eminentemente política,

no neutral. Por eso, es necesario que la formación docente asuma a favor de quién educa y en contra de quién. A favor de todos y todas, sin discriminación. En contra de proyectos políticos que denigren y atenten contra los derechos conquistados.

En la concepción que nos aporta Magendzo (2016), las decisiones sobre los Derechos en la Formación de Profesores, tendría que ver con la concepción política en relación a qué entienden las y los formadores por DD.HH. y la idea de ciudadanía que –consciente o inconscientemente– se promueva desde cada espacio curricular.

En este apartado invitaremos a la discusión a profesoras y profesores responsables de los espacios curriculares que las y los estudiantes entrevistados identificaron como potentes o potenciales en relación con prácticas docentes en Perspectivas de los Derechos.

Algunos profesores, se desconocieron en las construcciones que las y los estudiantes señalaban como potenciales y significativas. La mayoría, casi todos, reconocen como derecho ineludible de sus propuestas el Derecho a la Educación. Las construcciones de sentidos que comparten se enlazan al contexto histórico, a su trayectoria personal como sujetos ciudadanos y docentes, a las decisiones que reconocen en sus espacios curriculares en el momento de pensar en propuestas de formación docente.

En un primer grupo de representaciones, las y los profesores, inscriben sus propuestas en los distintos instrumentos ministeriales que regulan el Sistema educativo Argentino en general y la Formación Docente en especial.

Están los y las Profesores que por el solo hecho de ajustarse a las regulaciones ministeriales, están garantizados los Derechos y la Perspectiva “parten de ajustarse al derecho, a las regulaciones ministeriales educacionales de la jurisdicción y de la nación. Eso no quita perspectiva crítica, pero supone el respeto por el reconocimiento de los derechos sancionados en los distintos instrumentos legales de la formación docente y en general” (PEP)

Y, otros que el reconocer las propuestas curriculares de sus disciplinas, ya se garantiza la formación de un docente que asume la Perspectiva “Desde la Práctica se reconocen en los contenidos, los conceptos las experiencias porque todo se asume desde esa perspectiva: infancias, ciudadanía, siempre nos apegamos al diseño y el diseño se basa en la misma... tratamos de que las propuestas reconozcan los diseños y la perspectiva”. (PEP)

“Considero que las Ciencias Sociales, en la Formación Docente es la encargada de trabajar los contenidos y las perspectivas teóricas que reconocen a los Sujetos y a las Sociedades de Derechos. Nada de Ciencias Sociales puede ser enseñado desde otra perspectiva. El Maestro y el Profesor tienen que reconocer esta perspectiva para pensar una propuesta de trabajo con sus estudiantes como Sujetos de Derechos.” (PEP)

Otras representaciones, no se conforman con decisiones en el marco de lo que establecen los diseños curriculares y proponen:

Uno debería garantizar este derecho (a la Educación) y todo lo que implica...pero digo el derecho a la educación es un derecho que uno lo defiende con la práctica...me gustaría que todas las alumnas apenas empiecen a trabajar se agremien, porque una pueda estar más de acuerdo o menos de acuerdo con algún sindicato en particular pero con la defensa de los derechos una no lo hace sola siempre es colectivo.” (PEP) En este mismo sentido, otro Profesor: “el derecho no es una construcción teórica solamente, sino que es una construcción que se practica, que se ejerza, que se lleva puesto en el cuerpo para que realmente se ejerza (PEP/PES)

...Porque sostengo teórica y políticamente que el futuro docente no sólo debe conocer los derechos desde un lugar teórico sino que debería ser un posicionamiento para pensar lo educativo, para pensar en los actores intervinientes, esto enmarcado en la teoría crítica... (PES)

Es así que encontramos en la construcción de ciudadanía a partir de las prácticas escolares una significativa potencia que puede revertir los discursos desideologizados, conservadores, eficientistas, profesionalistas que han ocupado el campo de la propositividad educativa y su dimensión utópica. En tanto fundamento epistemológico la construcción del campo semántico en relación a ciudadanía, derechos, democratización, es nodal para promover la construcción de un núcleo de buen sentido (en términos gramscianos), un prisma a través del cual leemos y transformamos realidades concretas.

Los Derechos como co-formadores...siempre presentes...algo de sentido común, en la formación docente:



Siempre que pienso en la materia, la pienso desde esa construcción en perspectiva de derechos. Derechos en plural me parece que es una construcción que me convoca. Pensar-reflexionar en esto me genera la incapacidad de verbalizar esto porque siento-pienso que derechos y formación docente es como una sola definición, no entiendo la formación docente que no esté habilitada por los derechos. He incorporado esta relación en el sentido común (PEP/PES)

Creo que tiene que ver con las líneas de formación docente que han hegemonizado y conformado un sentido común en el cual el trabajo docente debe ser transmitir o construir conocimientos neutrales, a-situados ... esto es muy difícil de cambiar porque más allá de las políticas estas cuestiones creo están como cristalizadas en la escuela, en los docentes, en los estudiantes... lo político no ingresa, y si ingresa es sancionado... estos últimos años tenemos muchos ejemplos de esto, lamentablemente refuerza estas construcciones históricas de las que te decía. (PEP /PES)

Los Derechos como construcciones colectivas... como espacios de lucha...las posibilidades de la Educación Pública:

Poder comprender estas cosas creo que va en la línea de la formación ciudadana y que tiene efectos en el ejercicio de los derechos. Plantear también que los derechos son conquistas históricas, que están siempre amenazados por dinámicas que los hagan retroceder, por lo cual hay que estar atentos. En este caso planteo en mis clases que estamos estudiando por las posibilidades que nos da la educación pública (PEP/PES)

Además, es necesario reconocer que los derechos humanos son resultado de luchas contra diversas formas de opresión, de procesos de conquistas, retrocesos, y que no están garantizados de una vez y para siempre. La educación es pues, esa herramienta de reconocimiento, de protección de esas conquistas pasadas (PES)

La formación docente en Perspectiva de Derechos no puede desconocer la participación de los y las estudiantes en las decisiones institucionales y en las organizaciones particulares:

los centros de estudiantes, son agrupaciones que desde mi experiencia siempre atiendo, o estuve movilizando, para que aprovechen, para estar con esas ideas con ellos-ellas como estudiantes. Esto me parece muy importante, fundamental que construyamos desde ese lugar. Deben de fortalecerse esas instituciones, porque desde los estudiantes se generan un montón de posibilidades, movilizan, exigen, peticionan y ojalá que podamos reescribir esa política (PEP/PES)

## Problematizando la formación docente en clave de Derechos



Producción Colectiva del Taller con Estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Psicología

La perspectiva de los derechos implica un posicionamiento ético, teórico, político, epistemológico y pedagógico que es necesario explorar ya que direcciona la práctica docente misma desde la selección de contenidos, el ejercicio de la pregunta, el diálogo, la problematización de ciertos supuestos como metodología fundante. Implica un reconocimiento de que como docentes somos agentes del Estado y por ende somos co-responsables en la garantía de los derechos de quienes asisten a nuestras aulas.

Considero que la formación docente debe impulsar esa perspectiva crítica... nuestro sistema educativo necesita docentes con una sólida formación política, disciplinar y metodológica. Los docentes deben poder leer el mundo, posicionarse, actuar en consecuencia desde la tarea educativa, para también comprender que son garantes de derecho de la educación y a la vez ellos (como docentes) son sujetos de derechos (cuestión que a veces entran en tensión) (PEP /PES)

Anudando lo que establecen o definen los diseños curriculares para la formación docente, los sentidos que circulan entre las y los profesores y lo que se anticipan sobre las trayectorias de formación, la tarea política entonces, tiene que ver con lo que ocurre en el aula, en términos de la transmisión de la cultura y, supone una perspectiva integrada, totalizadora e interdisciplinaria. En un primer grupo de representaciones, las y los profesores, inscriben sus propuestas en los distintos instrumentos ministeriales que regulan el Sistema Educativo Argentino en general y la Formación Docente en especial; para otros, alcanza con reconocer las propuestas curriculares de sus disciplinas, se garantiza -queda listo- la formación de un docente que asume la perspectiva. Otras representaciones, no se conforman con decisiones en el marco de lo que establecen los diseños curriculares y proponen: defenderlos con las prácticas docentes, agremiarse para luchar por la defensa de derechos como trabajadores, por ejemplo; y, reconocer el Paradigma Crítico como “paraguas” para sostenerlos en el oficio del Ser Docentes. Desde otra agrupación de sentidos, que registra el cómo y para qué de los Derechos en la Formación Docente: las construcciones oscilan entre: Los Derechos como co-formadores...siempre presentes...algo de sentido común, en la formación docente, pasando por: los Derechos como construcciones colectivas... como espacios de lucha; para arribar a la participación de las y los estudiantes en las decisiones institucionales y en las organizaciones particulares.

En el encuentro con las matrices políticas de los futuros docentes, los siguientes Derechos: a la Educación... pero Pública; a las diferencias de género, culturas, familias, aprendizajes... en clave de igualdades; a la ESI; a la Identidad a una Nacionalidad, a Memoria y Justicia... en clave de educación para todos por igual; a las Infancias con Derechos; al medio ambiente... a la Salud...a la Higiene; a la Palabra... a los libros, la lectura, la escritura y, a la libre expresión. En los derechos a las diferencias encontramos representados a las y los estudiantes de los diferentes profesados. Una estudiante describe, como condición de época, un mundo en continuo cambio y revolucionado desde lo ético y colectivo, en donde han sucedido “terremotos éticos”. Los derechos que se agrupan en esta categoría, se reconocen desde un sentido común, sostenidos desde diferentes supuestos, pero inscriptos en el Paradigma Comunitarista (Magendzo, 2016), donde cobran especial importancia, los derechos relacionados a propiciar la igualdad entre las personas desde lo económico, lo social y lo cultural.

## Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2000) Investigación y formación docente. Colección Universitas. Serie Formación Docente. Rosario: Laborde
- Agudelo Colorado, E. (2015) ¿Quién responde por la formación de los docentes como sujetos de derechos en las facultades de educación? FOLIOS .Segunda época. Número 41. Primer semestre de 2015, pp. 103-116
- Baigorria, S.; De Dominici, C; Acosta, C.; Argañaraz, O.; Ghiglione, S; Ortiz, S.; Baigorria, M.C.; Galetto, R.; Cerutti, A. y Palacios, L. (2019). Escuelas en clave de Ciudadanía y Participación. Trans-formando-nos: recorridos de investigación y colaboración en educación superior :II convocatoria de proyectos mixtos e integrados de investigación educativa. Carola Astudillo, Marhild Cortese, Marisa Muchiut y Carolina Bonvillani (Compiladoras). Río Cuarto: UniRío Editora, 2019. Libro digital, PDF.
- Connell, R. (1997). Escuelas y Justicia social. Madrid: Morata.
- Davini, M.C. (2015) Cuaderno pedagógico de educación y ampliación de derechos / Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación ... [et al.]. 1a ed . Buenos Aires. Argentina, 2015. Libro digital, PDF Archivo Digital: descarga y online ISBN 9789873394713 1.

- Dubet, F. (2011) Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dussel, I. (2014). El Sentido de la Justicia. Revista de la UNIPE. Edición Especial: 30 años de Educación en Democracia. Serie de los Cuadernos de Discusión de la Universidad Pedagógica de Buenos Aires. N°2565. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y G. Diker (2012) Educar: Ese Acto Político. Buenos Aires:El Estante.
- Gorodokin, I. (2012) La formación docente y su relación con la epistemología IDA C. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653)
- Greco, M.B. (2012) Emancipación, Educación y Autoridad. Buenos Aires: Noveduc.
- Guber, R. (2004) El Salvaje Metropolitano. Reconstrucción del Conocimiento Social en el Trabajo de Campo. Buenos Aires: Paidós.
- Landreani, N. (1996) El Taller, un espacio compartido de producción de saberes. Universidad Nacional de Entre Ríos. Cuadernos de capacitación docente. Año 1 N°1. Mayo de 1996. Entre Ríos.
- Nicastro, S. y M.B. Grecco (2012): Entre Trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de Formación. Buenos Aires: Sapiens
- Magistris, G. (2013) El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niños, niñas y adolescentes. Serie Documentos de trabajo. Red de posgrado N° 40. CLACSO. Buenos Aires.
- Perrenoud, P. (2001). La Formación de los Docentes en el Siglo XXI. Disponible en Revista de Tecnología Educativa (Santiago - Chile), 2001, XIV, n° 3, pp. 503-523.
- Perrenoud, P. (2000). Desarrollar la Práctica Reflexiva en el Oficio de Enseñar. España: Grao.
- Rockwell, E. (2009). La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós.
- Ruiz Silva, A. y Prada Londoño, M. (2012) La Formación de la subjetividad política. Buenos Aires: Paidós.
- Terigi, F. (2010). Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular. INFoD. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires
- Torres, R. M. (2005) 12 tesis para el cambio educativo: justicia educativa y justicia económica. Madrid: Grao

Valdivielso Gómez, S (Coord.) (2006) Democracia y Educación en la Formación Docente. Ponencia 21. Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Localización: Democracia y Educación en la formación docente / coord. por Isabel Carrillo i Flores, 2016, ISBN 978-84-945564-1-8, págs. 117-140. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5783797>

Documentos:

Cuaderno pedagógico de educación y ampliación de derechos. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires. Argentina, 2015. Libro digital.

Diseños Curriculares para la Formación Docente: Profesorado en Educación Inicial y Primaria. (2015) Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Diseños Curriculares para la Formación Docente: Profesorado en Educación Secundaria en Psicología (2015). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Diseños Curriculares para la Formación Docente: Profesorado en Artes Visuales (2013). Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Ley de Educación Nacional N° 26.206. Poder Legislativo Nacional. Sancionada el 14 de diciembre de 2006.

Ley Nacional sobre el Programa Nacional de Educación Sexual Integral N° 26.150. Poder Legislativo Nacional. Sancionada el 4 de octubre de 2006.

## **Un encuentro de voces y haceres que potenciaron la mirada reflexiva sobre la propia práctica matemática en el aula de formación docente**

*Nora Zon, Alicia Fernández, Ana Bovio, Silvia Lucero,  
María Eugenia Ferrocchio, Claudina Canter, Marianela  
Sosa, Mabel Etchegaray, María del Carmen Zufiaurre  
y Silvia Etchegaray*

### **Recorriendo un camino de colaboración para la construcción de conocimiento compartido**

El camino se transita y ese transitar construye historia. *Historia inédita, profesionales con profunda convicción trabajando sostenidamente para la articulación de los subsistemas de educación superior, una especie de militancia que nos permite hoy relatar esta realidad.*

Esta historia es rememorada por variadas voces<sup>1</sup>, y cada una de ellas representa a muchas otras. Es por ello que haremos uso a lo largo de este escrito de transcripciones textuales de quienes conformamos este equipo (docentes de la UNRC y de los ISFD), para lograr que se entienda cómo siente y dice cada una sus propias transformaciones, que además marcan el recorrido impregnándolo de subjetividades construidas con y para otros.

Este escrito no pretende ser una descripción de lo vivido, intenta ser una narración donde nuestras voces, vivencias, prácticas, transformaciones docentes se conjugan en un «entramado -producto de la convergencia y complementariedad de miradas, experiencias y formación- que reguló el “transitar” de la investigación y posibilitó una producción de un valor

---

1 A lo largo del texto reservamos el uso de comillas angulares (« ») para la transcripción de estas voces de los diferentes integrantes del equipo.

tanto formativo como epistémico respecto a la compleja relación entre la Aritmética y el Álgebra, como marco para la problematización de las intervenciones docentes en la clase de matemática». Es importante que esto sea tenido en cuenta por el lector antes de acompañarnos en este recorrido.

En nuestra tarea diaria, los formadores debemos enfrentar exigencias de diversa naturaleza, entre ellas, vale recuperar en este momento, la reflexión sobre la propia práctica, como una posibilidad de desarrollo de nuestra profesión. El marco institucional construido a partir de un diálogo comprometido para la integración del sistema educativo entre la UNRC y los ISFD de la región sur de la provincia de Córdoba hizo posible la convocatoria de Proyectos Mixtos e Integrados (PROMIIE 2013/2015/2017) los cuales poseen entre sus propósitos originales definirse como un “medio” que ayude a transitar “con otros” este camino de reflexión. Este contexto de investigación interinstitucional -construido a lo largo de las diferentes convocatorias- nos posibilitó el surgimiento de ideas y reconocimiento de saberes colectivos que permiten nuevas comprensiones, nuevas miradas y habilitan nuevas posibilidades para desarrollar un “conocimiento profesional en movimiento”.

En este capítulo intentamos compartir cómo las experiencias vividas en este último PROMIIE -que nos transforman en nuestra práctica diaria- son emergentes de la reflexión y el análisis “con otros” en torno a una producción matemática en el aula. Específicamente, el análisis y puesta en práctica de una propuesta didáctica pensada por el grupo de trabajo, teniendo como base nuestras propias investigaciones sobre cómo “vive” la relación Aritmética-Álgebra en nuestras aulas de formación docente y enriquecida por el marco teórico de la Didáctica de la Matemática, se constituyen en motor de avance para la producción de conocimiento, en guía para delinear el plan de acción e investigación y en el contexto de reflexión sobre la propia práctica docente en el nivel superior.

### *¿Cómo recorrimos este camino?*

El avance de la investigación presentó un movimiento de ida y vuelta entre los datos y la teoría, lo que fue modificando tanto los aspectos conceptuales, como a los sujetos de la investigación. «El ida y vuelta entre información obtenida de los diferentes dispositivos de análisis (registros textuales de diálogos en cada grupo y en los momentos colectivos gráficos



de circulación de la palabra, análisis por “*momentos*” de objetos y procesos matemáticos, registros de distribución de los tiempos didácticos) y las diferentes “miradas” de quienes conformamos el equipo, permitió ir construyendo un análisis interpretativo, tomando como foco las prácticas matemáticas y didácticas que se desplegaron en una clase de la formación de profesores a partir de una propuesta que problematiza el complejo proceso de algebrización de la Aritmética».

Enmarcada en la perspectiva interpretativa, específicamente, para este proyecto consideramos los aportes de Godino, Batanero y otros (2013) que recuperan de Cobb y Gravemeijer (2008) las siguientes tres fases en la realización de un experimento de diseño: preparación del experimento; experimentación para apoyar el aprendizaje y análisis retrospectivos de los datos generados durante la realización del experimento. Respecto a la preparación del experimento, se tuvo en cuenta el avance realizado en los PROMIIE anteriores, los niveles de algebrización de la actividad matemática que se va a planificar y el análisis del conocimiento que posibilita el proceso de transición de la aritmética al álgebra. Además, la preparación del “experimento” involucró un análisis profundo del tipo de tareas a proponer a los estudiantes de los profesorados, las posibles trayectorias hipotéticas de aprendizajes, el diseño justificado de la secuencia de intervenciones en el aula y el diseño de los dispositivos de relevo de información.

Una vez diseñada y analizada la propuesta, se comenzó a diagramar de qué manera se iba a recabar la información durante la fase de experimentación, para lo cual en primera instancia se dispuso que el equipo de investigación participara de la clase, registrando lo observado mediante diferentes instrumentos. Se diseñó entonces una matriz que definió los tipos de instrumentos a utilizar en los distintos momentos de la implementación de la secuencia didáctica. Se realizaron registros etnográficos, de audio, filmico y fotográfico tanto de las producciones de las estudiantes como de lo realizado en el pizarrón, se utilizó también el dispositivo de óvalo, el cual permitió graficar de qué manera circulaba la palabra en la clase.

Por otra parte, en la fase de experimentación -dado que su objetivo no es demostrar que la trayectoria prevista de aprendizaje funcione, sino mejorarla mediante contraste y revisión de conjeturas- desarrollamos una investigación educativa mediante un ciclo continuo de estudio, análisis, diseño, implementación y nuevamente análisis, lo cual incluye la tercera fase de análisis retrospectivo antes mencionada.

La fase de experimentación, atendiendo al criterio intencional de selección de la muestra, ocurrió en contexto real, el aula de primer año del Profesorado de Educación Primaria, en la cual se abordaba la transición aritmética- álgebra. El docente encargado de poner en escena el dispositivo diseñado, fue un miembro del equipo de investigación, mientras que el resto, participó en carácter de investigador – observador (Steffe y Thompson, 2000).

Durante el desarrollo de la clase se elaboraron los registros correspondientes a los distintos dispositivos definidos en la matriz de recolección de datos. Los investigadores – observadores estuvieron abocados a tareas concretas de registro predefinidas, correspondientes a distintos momentos de la secuencia.

En relación a la tercera fase, “el análisis continuo y un análisis retrospectivo final proporcionan información para desarrollar y mejorar el diseño” (Molina, Castro y Castro 2007, p.1) Con la información recabada se realizó un análisis general de la clase, posteriormente se decidió hacer foco en el análisis del *tercer momento* de la práctica diseñada y planificada. El criterio que orientó esta selección fue la producción de las estudiantes en torno al avance en los niveles de algebrización, foco de análisis de nuestra investigación. Atendiendo a que, el funcionamiento de la clase se regula en base a la transformación de los objetos y de las relaciones matemáticas, y teniendo en cuenta los indicadores que podrían generar una buena práctica, se decidió que el análisis de la información obtenida giraría fundamentalmente en analizar el rol de las intervenciones docentes -en tanto mediadoras- de dichas transformaciones.

### *¿Qué fundamentos orientaron nuestro recorrido?*

Para adentrarnos a esta historia los convocamos a reconocer el marco en el que nos «sostuvimos/ imbuimos y volvimos a salir con nuevas esperanzas y conocimientos».

¿Cómo empezamos a preguntarnos sobre esta problemática docente? ¿Cuándo y por qué decidimos caminar “con otros” este camino? El recorte de los saberes ¿por qué estuvieron movilizados? ¿Cómo se generó el sentido colectivo del mismo? ¿Cómo se piensa la retroalimentación hacia las propias instituciones?

Las problemáticas institucionales que nos motivaron tienen como claro antecedente investigaciones realizadas a nivel nacional, tanto acerca de la formación inicial de profesores de educación primaria (Sadovsky y otros, 2010) como de la formación inicial de profesores de matemática (Sessa y otros, 2011). En dichas investigaciones se abordan cuestiones referidas a la formación inicial de profesores en torno a: relación entre Matemática y Didáctica de la Matemática, los contenidos y los tipos de tarea para trabajar en el aula, el pasaje de la Aritmética al Álgebra, la participación de los profesores de Enseñanza de Matemática en el espacio de las prácticas docentes, la formación inicial docente en relación a la matemática y los egresados.

Por otra parte, nuestro recorte epistémico del problema centrado en la transición Aritmética-Álgebra, se vio abonado por distintas investigaciones internacionales (Gascón, 1997; Gascón, 1999; Aké, Godino, Fernández, Gonzato, 2014; Godino, Neto, Wilhelmi, Aké, Etchegaray, Lasa, 2015) y nacionales (Etchegaray, 2001; Papini, 2003; Zon, 2004; Sadovsky, 2005; Sessa, 2005; Barrio y otros, 2010) en Didáctica de la Matemática, que han avanzado en indagar la no linealidad de esa transición, la complejidad de la construcción del símbolo, el análisis entre niveles educativos en torno a tres dimensiones: la curricular, la fáctica y la institucional, y en “desmontar” la idea del Álgebra como disciplina independiente y hacerla visible como herramienta de modelización y de validación; aspectos todos que serán tenidos en cuenta en este proceso auto-reflexivo de nuestra investigación.

El razonamiento algebraico está relacionado con: la generalización, el uso del lenguaje alfanumérico, el cálculo analítico, el pensamiento relacional (funciones, patrones y estructuras) y el conocimiento de propiedades estructurales. Cabe destacar que para propiciar el paso de la aritmética al álgebra es necesario que los estudiantes puedan explicar y justificar las propiedades aritméticas que utilizan, lo que fundamenta el avance en niveles de algebrización de aritmética.

Juan Godino, Lilia Aké, M. Gonzato y Miguel Wilhelmi (2014) distinguen Niveles de Algebrización de una investigación realizada en el ámbito de la formación de maestros. Estos niveles de algebrización posibilitan avanzar de una mirada dicotómica (hay o no hay actividad algebraica en una propuesta) a entender que según el tipo de actividad matemática emergente (generalizaciones, unitarización, formalización y ostensión y transformación) se desarrollan diferentes niveles de algebrización posibles de identificar y analizar a partir del “funcionamiento” de los objetos y pro-

cesos en esas prácticas matemáticas. (Godino, Neto, Wilhelmi, Aké, Etchegaray, Lasa, 2015)

Por último, las experiencias en investigaciones educativas basadas en la construcción colectiva y desarrolladas en el marco de las Convocatorias PROMIIE 2013-2015/ 2015-2017 permitieron sentar las bases para esta investigación. En particular, el primer proyecto (Zon, Ferrocchio, Bovio, Peter, Elguero, 2015), se convierte en un antecedente muy significativo pues permitió objetivar la potencialidad de este tipo de trabajo, mixto y colaborativo, en la producción de los análisis de las propias prácticas argumentativas, más específicamente respecto a los procesos de devolución que “viven” en una clase de matemática, y su implicancia en la formación como docentes-investigadores. En la II Convocatoria PROMIIE (2015/2017) (Ferrocchio, Zon, Etchegaray, Bovio, Canter, Etchegaray, Possetto, Lucero, Fernández, 2017) se analizaron las perspectivas, significados personales y acciones de los formadores, egresados y maestros orientadores de escuelas asociadas, sobre un conjunto de problemas relativos a “la transición entre la aritmética y el álgebra” en la formación de profesores en Matemática en la UNRC y de profesores de Educación Primaria, en los Institutos Superiores de Formación Docente que intervinieron en la investigación (ISFD de Gigena, Escuela Normal de Río Cuarto, ISFD de Cabrera e ISFD de Sampacho).

A partir de este significativo avance sobre el concreto y “real” conocimiento de nuestros propios significados personales y contextuales que pusieron al descubierto el alcance y las limitaciones del problema indagado -tanto desde el punto de vista epistémico como instruccional- nos planteamos el desafío de focalizar nuestra actual investigación en el análisis, diseño e implementación de “prácticas matemáticas” que hagan posible el avance de significados algebraicos necesarios y que nos ayuden a construir -en los procesos de estudio correspondientes a la transición de la Aritmética al Álgebra- objetos matemáticos para enseñar, lo que plantea la necesidad de poner en relación la disciplina matemática, la didáctica de la matemática y la práctica docente. En efecto, continuamos apuntando a la transformación específica de prácticas áulicas en el seno de las propias instituciones que intervienen en el proyecto, constituyéndose esto en el principal valor académico e institucional del mismo.

## *¿Cómo materializamos esta resignificación colectiva de la relación Aritmética-Álgebra?*

Los invitamos ahora a instalarse con nosotras en un contexto de intervención profesional, en un escenario de aprendizaje compartido que posibilita la construcción de significados en torno a la algebrización de la Aritmética, en un espacio de la formación docente. «...sin duda los estudios y discusiones compartidas contribuyeron a nuestra creatividad para presentar el análisis de una propuesta y su desarrollo en el aula que nos permitió enriquecer los marcos teóricos referenciales de cada una de las que conformamos este equipo». La práctica matemática que finalmente materializamos, y que a continuación se presenta, fue organizada en “momentos” que problematizan el funcionamiento de ciertas relaciones entre objetos aritméticos-algebraicos y pone al descubierto la riqueza de procesos algebraicos como reguladores de las transformaciones de dichos objetos.

**Primer momento:** se organiza la clase en grupos de dos estudiantes y se reparte la siguiente consigna,

Para jugar con el compañero: en la siguiente grilla se debe colocar el número que sale al tirar el dado de tal manera que sea divisor de los de la fila y columna de encabezamiento correspondiente,

	20	9	36
24			
10			
18			

Reglas del juego:

- Si el número no cumple con esta propiedad igualmente deberá ser ubicado en algún casillero de la grilla.
- Cuando se escribe un número en una casilla, no se puede cambiar.
- Se da un punto por cada número que es divisor de los de la fila y columna de encabezamiento correspondiente.
- Gana el que obtenga más puntos luego de haber realizado los 9 tiros.

Observación: Se solicita jugar al menos dos veces.

**Segundo momento:** se organiza el juego entre dos parejas, con la siguiente consigna,

- Tiren el dado y cada pareja, sin que la otra vea, elige dónde poner el número que salió. Veán quién gana.
- Analicen las jugadas realizadas y registren las decisiones tomadas que consideran importantes.

**Tercer momento:** se trabaja en los mismos grupos de cuatro, a partir de la siguiente consigna,

Formulen procedimientos que les permitan obtener la mayor cantidad de puntos posibles.

**Cuarto momento:** en cada grupo se continúa el trabajo con la siguiente consigna,

- Sabiendo que al lanzar 9 veces el dado salen los números: 5, 3, 6, 1, 2, 3, 5, 3 y 4. Investiga una forma que produzca la máxima puntuación. ¿Es la única? Justifica.

**Quinto momento:** en los grupos de trabajo, se reparte la siguiente consigna con el afiche correspondiente,

- Completen esta nueva grilla con los encabezados de manera tal que sume 9 puntos.

	2	2	1
	6	3	2
	3	5	4

**Sexto momento:** en cada grupo trabajan con la siguiente consigna,

- Si se les diera una tabla completa que sume 9 puntos, sin encabezados, ¿cómo harían con una única instrucción para que todos los miembros del equipo coloquen los mismos números en los encabezados?

Último momento: cada grupo, deberá analizar la siguiente situación,

Si tuviéramos un dado marcado con los siguientes números: 0,1, 2, 3, 4 y 5.

- Mi amigo Ricardo me dijo que el puntaje obtenido con la siguiente grilla es de 8 puntos ¿cómo podemos asegurarnos que está diciendo la verdad?

	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>60</b>
<b>12</b>	4	2	1
<b>0</b>	0	3	0
<b>15</b>	3	3	5

*¿Qué se pretende abordar con esta propuesta?*

Para la construcción de una posible respuesta a este interrogante, comenzamos con un análisis global de la propuesta y continuamos agrupando sus diferentes momentos en función de las relaciones matemáticas y discusiones que los mismos pretenden generar y tensionar.

El tipo de conocimiento que se necesita disponer para abordarla: detección de divisores de números ya dados (al trabajar con un “dado” los divisores posibles son del 1 al 6), no sólo se enmarca en un neto trabajo aritmético sino que alcanza con asociarlo, en un principio, al significado -seguramente disponible- de la división exacta. El recorrido por la propuesta, pretende tensionar el alcance de ese conocimiento y la necesidad de establecer “nuevas” relaciones para avanzar en los procesos de transformación de los saberes que necesariamente requiere el proceso de transición Aritmética-Álgebra.

En el momento uno y dos se pretende que se explore el juego y se conozcan sus reglas. Aquí se pone a funcionar la relación entre los números (uno es divisor de otro), alcanza con ubicar los números en la tabla a partir de realizar efectivamente la operación de división exacta. Se trabaja con números particulares, sin exigir generalizaciones aunque pueden surgir aquí las primeras conjeturas acerca de estrategias ganadoras.

El tercer y cuarto momento están pensados para que se expliciten y fundamenten las estrategias ganadoras. El pedido de formulación de pro-

cedimientos ganadores posibilita establecer las relaciones entre los números que determinan las “mejores” ubicaciones en la tabla (por ejemplo, por qué poner el uno en el casillero del 9 y del 10 si se podría colocar en cualquier lugar). En el cuarto momento, la decisión de plantear el análisis del puntaje máximo a partir de considerar los números “todos juntos” implica pensar la tabla como un sistema abandonando la idea de cada caso en particular. En efecto, es necesario que los números “funcionen” diferente pues para lograr el puntaje máximo, hay que rastrear todas las posibilidades de ubicación analizando no sólo el lugar posible de cada uno sino su relación con los demás en función de los encabezados de la tabla. El planteo de análisis de la unicidad de la estrategia ganadora favorece el reconocimiento de la generalidad del procedimiento desarrollado.

En el quinto y sexto momento el objetivo es poder identificar los encabezados de la tabla, en un caso con una grilla con los divisores ya escritos y en el otro, intercambiando datos por incógnitas. Al solicitar la construcción de la grilla es necesario poner a funcionar, no sólo la relación ya utilizada entre dos números (uno es divisor de otro) sino, la relación entre los tres números que comparten una fila o columna y la relación entre esa relación y el número del encabezado; es decir, la construcción solicitada pone a funcionar una relación de otra relación. Además, permite explicitar que en una tabla cuyos números en su interior están ubicados de la misma manera, es posible proponer diferentes encabezados (lo que genera tablas diferentes). Esta tarea habilita “armar” los primeros significados sistémicos de mínimo común múltiplo que se podrían profundizar en el sexto momento. Aquí los elementos de la tabla ya no son números específicos –lo que permitiría operar, manipular, conjeturar en lo particular– sino que se trata de variables cuya manipulación también condiciona la relación a establecer pues se plantea entre objetos variables que toman valores dentro de cierto rango discreto (números del 1 al 6).

Por último, en el séptimo momento se introduce el trabajo de divisibilidad con el número 0. Específicamente, ya no alcanza las argumentaciones asociadas a la división entera o uso del significado de múltiplo como el resultado de un producto para analizar la tabla que se presenta en la propuesta, sino que es necesario recurrir a la relación de divisibilidad (donde el 0 divide al 0 y el 0 es múltiplo de todos los números). Lo central de este último momento es explicitar que NO es lo mismo definir la relación de divisibilidad en  $N$  que hacerlo en  $N \setminus \{0\}$  ya que, en este último conjunto,



se plantea la necesidad de hacer funcionar otro tipo de relaciones para dar respuesta a la problemática del cero como divisor, es decir poder diferenciar conceptual y cognitivamente la división entera con la relación de divisibilidad.

¿Cuál fue el aporte de la implementación de la propuesta para repensar nuestra práctica?

Para continuar reflexionando sobre nuestra producción colectiva, consideramos que compartir nuestras propias preguntas puede estimular al lector a continuar acompañándonos.

Nuestro primer interrogante: «¿cuál fue el impacto de la construcción matemática en el aula?»

En el aula donde se realizó la implementación de la propuesta se formaron 3 grupos para trabajar en los diferentes momentos. Uno de los grupos de estudiantes (G1) planteó procedimientos muy cercanos a la estrategia ganadora, “conocer los divisores posibles que se pueden colocar en cada celda”, sostenida por un conjunto de relaciones aritméticas sobre objetos intensivos (números representando clases de números) pero siempre asociando el discurso a la grilla de juego. Al realizar un análisis de objetos y procesos intervinientes se puede observar que mientras que dos de los grupos (G1 y G3) transitaron por procesos de descomposición y reificación de nociones y propiedades, que les permitieron realizar generalizaciones matemáticas, otro de los grupos (G2) sólo trabajó los números como objetos extensivos.

En las formulaciones de los alumnos se ponen en evidencia las dificultades que genera el azar, cuestión que de acuerdo a cómo está planteada la actividad juega un rol fundamental en el momento de la disputa por ganar. Esta dificultad puede ser explicada como un conflicto semiótico asociado a esta cuestión y que debería ser anticipado para repensar las intervenciones docentes que ayuden a avanzar en el nivel de algebrización a partir de considerar esta cuestión inherente al juego.

Es importante destacar que, tal como se preveía, analizar el tablero desde los encabezados o desde los casilleros lleva a establecer diferentes funcionamientos de los objetos. A los fines de ilustrar esta importante construc-

ción, relataremos sintéticamente el avance que se genera en las estudiantes cuando dejan de jugar y comienzan a explicitar posibles estrategias que permitan ganar pues, ya no hablan en términos particulares (tal número se coloca en tal lugar) sino que apelan a una propiedad que relaciona los números (por ejemplo, los que tienen un único divisor común, es decir los coprimos) como una manera de análisis del tablero. Esto puede recuperarse cuando, al discutir respecto a cómo mirar estratégicamente el tablero, plantean “Tener en cuenta cuáles son los casilleros en que sólo un divisor podría colocarse”. Específicamente, en esta formulación, se reconoce de manera explícita la propiedad de que el 1 es divisor de todos los números enteros, haciendo foco en que es el 1 el que garantiza que siempre haya un divisor común y se avanza en que no sólo se habla de un divisor común entre dos números (una propiedad) sino que se establece que siempre dos números cualesquiera tendrán al menos un divisor común y es el 1 el que lo garantiza. Entonces aquí nos preguntamos, ¿cuál es el juego de relaciones que se genera en este caso (donde el 1 aparece como el número que relaciona dos números cualesquiera -en término de divisores comunes-) y cuando emerge como divisor de todos los números? Esto nos permitiría explicitar que cuando se analiza al 1 como divisor de todos los números lo que se pone en juego es la propiedad de un número (el 1) mientras que si el 1 emerge como el divisor común de dos números cualesquiera establece una “propiedad de una relación” (dos números cualesquiera tienen al menos un divisor común).

Nuestro segundo interrogante, « ¿qué nos aportó la implementación de la propuesta para repensar la gestión docente?»

El entramado que se fue constituyendo a partir del recorrido realizado en la implementación de la propuesta, nos permitió explicitar y problematizar aspectos del funcionamiento de la clase desde una visión complementaria. Ésta nos planteó un cambio de miradas, particularmente nos llevó a indagar lo ocurrido al interior de los grupos de trabajo de la clase observada ya que, al poner en diálogo los diferentes análisis realizados del momento colectivo, se observó la necesidad de desnaturalizar la red de relaciones que sostenían cada una de las comunicaciones grupales. Esta decisión metodológica, no sólo le otorgó fiabilidad a la investigación sino que puso en valor el conocimiento que circula en los grupos antes de que se materialice en los productos finales que se solicitan para gestionar el momento colectivo de la clase.

En este sentido, la posibilidad de análisis del trabajo realizado al interior de los grupos, y a partir de los niveles de algebrización alcanzados por las producciones individuales, nos permitió conjeturar que dichos niveles resultan un marco de referencia didáctico-matemático que permite valorar el avance de la producción en el aula, transformándose en un importante insumo para el docente, al funcionar como un marco regulatorio para sus intervenciones.

## **Finalmente... como una invitación a ser protagonistas para seguir andando**

Desde nuestros propios sentires, conceptualizaciones y reflexiones atrápanos el proceso de producción de conocimiento profesional en este espacio, con ideas que se nutrieron de la acción compartida, del empuje colectivo y que se sintetizan en diferentes voces...

Nos encontramos habitando lugares comunes de discusión, análisis y producción colectiva de saber. Saberes que se resignifican en cada una de nuestras aulas de ambos profesorados, que aportan a una comprensión más genuina de la problemática compartida, ofrece alternativas de abordaje y posibilita la apertura a nuevas preguntas. La conjunción de miradas de los miembros del equipo, de diversa trayectoria formativa y desarrollo profesional, fortaleció la necesaria articulación entre el campo disciplinar de la Matemática, el campo de la Didáctica y el campo de la Práctica Docente (Docente de un ISFD perteneciente al equipo responsable de este PROMIIE)

...La posibilidad de discutir con profesionales de diferente formación permitió no solo estar dispuesto a la “escucha” de abordajes diversos sino vivenciar momentos de construcción colectiva cuando se logra que entren en diálogo las diferentes miradas. Además permitió que se ponga en evidencia la importancia de disponer de diferentes herramientas didácticas para generar mejores intervenciones docentes» (Profesora de escuela secundaria y docente de la UNRC).

...Construimos un espacio común de encuentro (presencial-virtual) que permitió pensar, repensar, reformular prácticas docentes sobre la transición aritmética-álgebra, pero que bien podría extenderse este

tipo de trabajo mixto y colaborativo a otras áreas de la matemática (Docentes de la UNRC, pertenecientes al equipo responsable de este PROMIIE).

Como formadora de formadores de un ISFD, considero que las distintas convocatorias de los PROMIIE, posibilitaron la construcción de un espacio de trabajo compartido sumamente enriquecedor, puesto que en él se conjugan distintas miradas. Particularmente este último proyecto invita a pensar la propia práctica, no sólo para poder reflexionar, sino también para teorizar en torno a las intervenciones docentes, lo cual considero que inicia un nuevo camino. Por otro lado, quiero destacar que los diferentes interrogantes que se han planteado en el proyecto me han permitido pensar el trabajo final de la Especialización en Didáctica de la Matemática, por tal motivo siento la necesidad de agradecer a todo el equipo (Docente de ISFD, miembro del equipo responsable)

... Durante la práctica compartida analizamos la importancia de las intervenciones docentes, la realización de preguntas, cuando permiten avanzar en la construcción del conocimiento (Profesora de Enseñanza primaria y Directora Escuela Asociada)

Estoy convencida que se produjo más que una contribución al análisis y reflexión de las propias prácticas docentes. Me atrevo a pensar que se produjo un avance interesante para lograr establecer, caracterizar e ir en busca de un marco regulatorio de “intervenciones docentes”. (Docente de ISFD y Directora de una escuela asociada)

Somos conscientes que lo logrado en esta investigación está relativizado por las limitaciones que impone el carácter contextual de la misma, pero entendemos que es precisamente este carácter contextual el que le otorga un valor institucional local invaluable. Esto queda evidenciado a partir de la recuperación de nuestras voces, donde valoramos la posibilidad que ofrece poder pensar-nos desde diferentes lugares, en donde lo individual y lo colectivo se funden en pos de la construcción de lo común, de ese horizonte compartido que se vislumbra al final del camino. Ésta es sin duda una experiencia que invita a nuevos protagonistas a seguir andando... (“Voz común y compartida” del Equipo Mixto e Integrado PROMIIE 2018-2020).

## Referencias Bibliográficas

- Aké, I., Godino, J. D., Fernández, T., y Gonzato, M. (2014). "Ingeniería didáctica para desarrollar el sentido algebraico de maestros en formación" en *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 5, 25 – 48.
- Barrio, E., Lalanne L., Petich A. (2010). *Entre Aritmética y álgebra: un camino que atraviesa los niveles primario y secundario*. Buenos Aires, Argentina. Novedades educativas.
- Cobb, P. y Gravemeijer, K. (2008). *Experimenting to support and understand learning processes*, en Kelly, A.E., Lesh, R.A. y Baek, J.Y. (eds.). Handbook of design research methods in education. Innovations in Science, Technology, Engineering and Mathematics Learning and Teaching, pp. 68-95. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Etchegaray, S. (2001). "Análisis epistemológico y didáctico de nociones elementales de la Teoría de Números". (Tesis de Maestría en Didáctica de la Matemática) Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.
- Ferrocchio, M.E., Zon, N; Canter, C; Etchegaray, M; Bovio, A; Lucero, S; Fernández, A; Etchegaray, S. (2019). Distintas voces, un mismo problema: ¿Qué se entiende por la transición de la Aritmética al Álgebra? en Trans-formando-nos Recorridos de investigación y colaboración en Educación Superior. 2ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa. (Cap. 5, pp 110 - 122) Río Cuarto, Argentina: UniRÍO Editora.
- Gascón, J. (1997). "Cambios en el contrato didáctico: el paso de estudiar matemáticas en secundaria a estudiar matemáticas en la universidad" en *SUMA*, 26, pp. 11-21.
- Gascón, J. (1999). "La naturaleza pre algebraica de la matemática escolar" en *Educación matemática*, 11, pp. 77-88.
- Godino, J. D., Batanero, C., Contreras, A., Estepa, A. Lacasta, E. y Wilhelmi, M. R. (2013). "La ingeniería didáctica como investigación basada en el diseño". Versión ampliada en español de la comunicación presentada en el CERME 8 (Turquía, 2013) con el título, "Didactic engineering as design-based research in mathematics education.
- Godino, J. D.; Aké, L. P; Gonzato, M.; Wilhelmi, M. R. (2014) «Niveles de algebrización de la actividad matemática escolar. Implicaciones para la formación de maestros» en *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 32,1, pp. 199-1.
- Godino, J.D., Neto, T. Wilhelmi, M.R., Aké, L., Etchegaray, S. y Lasa, A. (2015). "Niveles de algebrización de las prácticas matemáticas escolares. Articulación de las

perspectivas ontosemiótica y antropológica” en *Avances de Investigación en Educación Matemática*, 8, 117– 142.

Molina, M; Castro, E; Molina, J.L; Castro, E. (2007). *Teaching Experiments within design research en The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 2, 4, pp 435-440.

Papini, M. C. (2003). “Algunas explicaciones vigotskianas para los primeros aprendizajes del álgebra” en *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa*, 6, 1, pp 41-71.

Sadovsky, P. (2005). “*Enseñar Matemática hoy – Miradas, sentidos y desafíos*”. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Sadovsky, P. y otros (2010). “*La enseñanza de la matemática en la formación docente para la escuela primaria*”. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Sessa, C. (2005). “*Iniciación al Estudio didáctico del Álgebra*”. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Sessa, C. y otros (2011). “*La formación en las carreras de profesorado en matemática*”. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Steffe, L. y Thompson, P.W. (2000). “Teaching experiment methodology: underlying principles and essential elements” en Kelly, A.E. y Lesh, R.A. (Eds.). *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp.267-306).

Zon, N. (2004). “*Estudio didáctico de Procesos Recurrentes en la Educación Básica*”. (Tesis de Maestría en Didáctica de la Matemática) Universidad Nacional de Río Cuarto, Río Cuarto, Argentina.

Zon, N., Ferrocchio, M. E., Bovio A. C., Peter, M., Elguero, C. (2015). “Deconstrucción y nuevas construcciones en torno a una Problemática Didáctica” en Roldán C. y otros (Comp.). *Recalculando: un nuevo mapa en investigación educativa*. Río Cuarto, Argentina: UniRío editora.

## **Las narrativas en la formación docente**

### **Dispositivos que favorecen prácticas reflexivas en estudiantes avanzados del Nivel Superior**

*Mónica Lucía Cúrtolo, María Victoria Picco, Noelia  
Silvina Barrón, Violeta Castresana, Camila Berardo,  
Julieta Varela y María Emilia Videla*

#### **Palabras introductorias sobre el abordaje de esta investigación**

En los profesorados de formación docente de Nivel Superior los estudiantes realizan prácticas profesionales docentes en distintos momentos del cursado de la carrera. Seleccionamos para este trabajo de investigación los profesorados de Educación Inicial y de Educación Primaria de Institutos de Formación Docente de Jovita, Río Cuarto y La Carlota; y el Profesorado de Lengua y Literatura de Nivel Secundario de la Universidad Nacional de Río Cuarto. En síntesis, son seis profesorados de cuatro instituciones de Nivel Superior ubicadas en tres localidades del Sur de la provincia de Córdoba.

El problema de investigación planteado, entonces, consistió en indagar si en los espacios de prácticas profesionales docentes de profesorados del Nivel Superior: Inicial, Primario y Lengua y Literatura de Secundario se emplearon dispositivos narrativos; y si esto es así, qué temáticas abordaron estas narrativas, qué relaciones se pudieron establecer entre teoría y práctica, qué reflexiones sobre la propia práctica se han elaborado, y si los estudiantes son conscientes de que estos dispositivos favorecen sus propias reflexiones y de que estas pueden realizar transformaciones en sus propias prácticas y también en la formación docente.

Los objetivos que se plantearon en el marco del proyecto son: conformar un equipo de investigación mixto que favorezca la indagación y la construcción de conocimiento acerca de las prácticas profesionales docentes del Nivel Superior; articular líneas de investigación y de acción entre instituciones de Nivel Superior de las distintas localidades mencionadas y de la Universidad Nacional de Río Cuarto; identificar las narrativas que escriben los estudiantes avanzados del Nivel Superior durante el cursado de la Práctica Profesional Docente; indagar si las prácticas de escritura narrativa favorecen los procesos reflexivos de los practicantes; analizar si los procesos reflexivos favorecen transformaciones en la formación docente. Es decir que, este proyecto de investigación se ha centrado en tomar conocimiento sobre las escrituras de narrativas que efectivamente se han llevado a cabo durante las prácticas finales de los diferentes profesorados y sobre las reflexiones que pueden leerse en esos escritos.

Esta información sobre las narrativas y los procesos reflexivos de los futuros graduados de profesorados en relación con posibles transformaciones de las prácticas docentes, resulta relevante para la construcción de conocimientos profesionales sobre las prácticas de enseñanza. Además, se persigue la idea de promover la comunicación de los conocimientos generados por medio de este trabajo investigativo en las distintas instituciones en las que se originaron las propuestas de investigación, en particular, y en la comunidad académica en general.

Hemos organizado este capítulo en distintos apartados que reúnen y explicitan la propuesta de investigación que se llevó a cabo. En primer lugar, se desarrollan concepciones teóricas sobre los dispositivos narrativos en las prácticas profesionales docentes, luego se especifican las decisiones metodológicas tomadas en el marco de la investigación, a continuación, se explicita la lectura analítica que se llevó a cabo con la construcción de las categorías de análisis y por último, se comunican algunas reflexiones finales y al mismo tiempo, siempre provisionarias.

## **Los dispositivos narrativos en las prácticas profesionales docentes. Consideraciones conceptuales**

Partimos del concepto de prácticas de enseñanza como prácticas sociales construidas y contextualizadas socio-históricamente, atravesadas por



múltiples variables que inciden significativamente en las propuestas pedagógico-didácticas. A la vez, las consideramos como proceso y construcción subjetiva entre sujetos epistémicos, sociales y contextualizados que intervienen con sus cosmovisiones, valoraciones e intenciones. Sostenemos que teoría y práctica se articulan dialécticamente y promovemos una formación práctica y reflexiva de los futuros docentes.

En el desarrollo de las prácticas profesionales docentes de los futuros profesores intervienen: los sujetos practicantes que desempeñan simultáneamente los roles de estudiantes y docentes; sujetos estudiantes con sus experiencias, saberes y niveles cognitivos; un sujeto profesor co-formador que lleva a cabo los procesos de enseñanza contextualizados en una determinada institución; un sujeto profesor tutor que orienta las prácticas de enseñanza desde sus conocimientos profesionales; los contenidos de enseñanza; una institución que recibe a los practicantes con sus propias expectativas y con una cultura singular; y la institución formadora, de la que provienen los estudiantes practicantes. Estos sujetos y las instituciones involucradas se encuentran en un contexto socio-histórico-cultural-espacial que influye en los distintos procesos que se llevan a cabo.

Los docentes reflexionamos desde las diferentes posiciones en las que nos encontramos en este entramado de prácticas pedagógicas: docentes tutores, docentes practicantes, docentes orientadores. Continuamente reflexionamos sobre nuestras prácticas de enseñanza: antes, durante y después de cada clase. Reflexionar es una acción que consiste en considerar de nuevo y en detalle los propios actos, por eso, permite tomar conciencia de nuestras acciones. Frente a alguna situación problemática que intenta resolverse, la reflexión se hace presente, plantea Anijovich (2016).

Diagnosticar una situación, detectar las dificultades de la misma; diseñar un plan de trabajo; ejecutarlo, llevarlo a cabo; evaluar los resultados logrados con los esperados; construir conocimiento sobre todas las actividades realizadas; son procesos que muchos autores consideran metacognitivos. Estos procesos son una clase especial de reflexión, una reflexión más compleja o de segundo nivel que vuelve su atención en las propias operaciones cognitivas. Se considera que la metacognición es un saber hacer que permite hacer y mejorar eso que se hace, según expresa Sanjurjo (2015).

En consonancia con esta concepción de práctica reflexiva, los practicantes escriben textos en los que relatan las experiencias vividas en sus

prácticas profesionales, también llamadas de residencia. No se trata simplemente de rememorar las prácticas sino de establecer relaciones entre la práctica realizada y los marcos teóricos estudiados. La producción de estos escritos tiene como objetivo central favorecer procesos de reflexión de los practicantes sobre sus propias prácticas. Es así que, por medio de las narraciones reflexivas sobre las prácticas docentes se generan procesos metacognitivos. Asimismo, los profesores que los acompañamos en este recorrido, podemos escuchar/leer la voz de los estudiantes/practicantes acerca de las problemáticas que deben resolver en el desarrollo de sus prácticas docentes y propiciar también, procesos reflexivos.

Al referirnos a narrativas, consideramos entre ellas las autobiografías, los diarios de practicantes, relatos de observación, memorias. A través de ellas los docentes en formación pueden expresar sus ideas, creencias, comprensión, supuestos, sentimientos y dudas sobre sus experiencias, sus clases, su identidad y su desarrollo profesional. Creemos que la reflexión sobre la práctica no debe realizarse de manera espontánea sino que, en consonancia con los aportes de Perrenoud (2014), debe sistematizarse, hacerse frecuente, de manera que permita una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes.

Asimismo, concebimos que estas narrativas son una práctica de escritura. Es decir, esto significa poner el acento en la actividad de escribir, en quien la desempeña y en el texto como un producto de la actividad verbal de un escritor que ha tomado decisiones a partir de una competencia que pone en relación saberes textuales, sociales, discursivos y gramaticales. Desde esta perspectiva, las realizaciones lingüísticas son consideradas un producto de la actividad humana, una acción surgida en un proceso social determinado, según Bronckart (2007).

Desde la psicología cognitiva se han desarrollado investigaciones orientadas a la comprensión de las operaciones intelectuales que lleva a cabo el escritor durante el proceso de producción. El interés no está centrado en el texto sino en el escritor y en las representaciones mentales que se hace en relación con el destinatario y con sus conocimientos sobre el tema. Surgen así, diferentes teorías o modelos que tratan de reflejar este proceso. Adherimos al proceso de composición como proceso cognitivo dinámico y recursivo, según la propuesta de Flower y Hayes (en Alvarado, 2004).

Asimismo, acordamos con Bereiter y Scardamalia (en Alvarado, 2004) quienes sostienen que la conciencia de las restricciones situacionales y discursivas a las que se enfrenta el escritor cuando debe resolver una consigna de escritura es la que obliga a volver una y otra vez sobre el conocimiento, a reflexionar sobre él y a reformularlo. De tal manera que, los escritores inexpertos reproducen conceptos mientras que los expertos transforman su conocimiento.

En relación con las narrativas, es interesante destacar que en los últimos años han tenido un importante reconocimiento sobre el papel que desempeñan en la enseñanza y en el aprendizaje. Este lugar destacado deviene de su condición de dispositivo de comunicación intergeneracional existente desde el comienzo de la humanidad. Son consideradas *dispositivos pedagógicos* que favorecen la construcción del conocimiento profesional docente al posibilitar una mirada reflexiva sobre los propios *trayectos* y experiencias escolares (Sanjurjo, 2009).

Un *dispositivo de formación docente* es un modo particular de organizar la experiencia formativa con el propósito de generar situaciones experimentales en las que los sujetos en formación puedan construir capacidades para la acción y al mismo tiempo se modifiquen en la interacción consigo mismos y con otros (Anijovich, 2016). Un dispositivo pedagógico implica un conjunto de actividades que se integran formando un todo coherente. Aunque sus componentes puedan ser heterogéneos, estos se combinan intencionalmente para facilitar un aprendizaje. El dispositivo guía a docentes y a estudiantes, pero lo hace de manera flexible ya que orienta sin ser prescriptivo.

Los dispositivos narrativos consisten en la producción de relatos escritos como un medio para acceder a la experiencia subjetiva de los estudiantes, para que estos puedan tomar como objeto de reflexión su propia historia escolar, sus creencias, sus prejuicios, sus conocimientos previos y sus esquemas de acción adquiridos de modo consciente o no. Los relatos contribuyen a hacer inteligibles las acciones para los propios alumnos y para los que “escuchan” (Mc Ewan y Egan, 1998). De este modo, posibilitan una toma de conciencia que permitirá iniciarse en la docencia o mejorar sus prácticas actuales, haciendo visibles los criterios por los cuales arribaron a esas decisiones y acciones.

Consideramos que la formación docente es un trayecto flexible y de construcción, un proceso que se inicia mucho antes del ingreso a la institución formadora y en el que se pueden identificar los siguientes momentos o etapas de impacto: biografía escolar, la formación inicial, la socialización profesional y la formación docente continua (Sanjurjo, 2009). En este sentido, la noción de *trayecto* implica la existencia de un proceso vivencial, un encadenamiento de experiencias variadas que compromete la totalidad de la persona y posee un carácter individualizado y diferenciado (Anijovich, 2016). Por eso, resulta significativo que los dispositivos narrativos acompañen los distintos momentos de la formación docente.

Decimos, entonces, que la *narrativa* constituye un *dispositivo pedagógico* que tiene un gran potencial para rever el propio proceso de enseñanza, volver sobre la propia práctica, cuestionar lo hecho, buscar los porqués, los para qué, en un permanente proceso de aprender a enseñar. Reflexionar es volver sobre los hechos del pasado, no solo como sucesos que se ubican uno detrás del otro en una secuencia temporal, sino como significación de los efectos de sentido asociados a esas experiencias (Sanjurjo, 2009). Se trata de una acción que vuelve sobre sí misma y que, al mismo tiempo, postula un vínculo entre dos objetos o sujetos. En el campo de la formación docente, podemos hablar de un hacer que implica un decir de un individuo a otro, o a sí mismo. En este decir/hacer, quien dice se compromete a explorar sus experiencias para obtener nuevas comprensiones y apreciaciones (Anijovich, 2016).

McEwan y Egan (1998) sostienen que las narraciones son “paquetes de conocimiento situado” que se recrean a medida que se narran. Es así que, en la narrativa está comprendido lo cognitivo, lo afectivo y la acción, en tanto que los conocimientos, los afectos, las emociones se expresan a través de las narraciones. Caporossi (2009) afirma que, a través de los dispositivos narrativos, los docentes recuperan la autoridad sobre su propia práctica, al expresarse como autores del relato: es el “yo” que vivencia y que, al narrar, interpreta y le da sentido a esa experiencia, en un contexto determinado.

Esa autoría individual se da en tanto acción social, en vinculación con otros y con otras voces, en un contexto histórico y cultural determinado. Cada uno de los hablantes es de por sí un contestatario ya que cuenta con la presencia de ciertos enunciados anteriores, suyos y ajenos, con los cuales un enunciado determinado establece toda suerte de relaciones (Bajtín,

1998). Es por eso, que las narrativas, en tanto discursos sociales, se constituyen como enunciados dialógicos y polifónicos.

Dentro de los dispositivos pedagógicos narrativos, se encuentran los diarios de los practicantes, las autobiografías escolares, autobiografías lectoras y las memorias; todas narraciones autobiográficas que restituyen la agencia al sujeto en formación. La narración autobiográfica puede dar coherencia a la vida de una persona, ya que a través de esta se construye una identidad, se unifica y articula una trayectoria.

Para que el trabajo con estos dispositivos narrativos en el campo de la formación docente resulte significativo y enriquecedor se hace necesario un clima de respeto por el relato del otro, una escritura autobiográfica asidua y sostenida, un andamiaje previo que predisponga a la escritura e instancias de socialización y retroalimentación constructiva, confidencial y específica a cada alumno. La elaboración de narraciones autobiográficas es una tarea compleja que requiere de tiempo y conlleva una carga afectiva intensa. Las consignas de trabajo y el acompañamiento docente son de suma importancia en esta práctica narrativa. Al respecto Anijovich (2016) expresa que el recuerdo, su escritura y su lectura, generan otras sensaciones e ideas. Al mismo tiempo, por medio de las narrativas se puede ordenar ese recuerdo para darle un nuevo sentido desde la actualidad y en el marco de los conocimientos teóricos abordados.

Es necesario elaborar dispositivos de construcción del conocimiento profesional docente en los cuales los residentes puedan hablar de sus experiencias, compartirlas, observarlas a posteriori, hacer preguntas, comprender por qué no comprenden, vivenciar el miedo a la exposición de la propia historia. El trabajo sobre las propias narrativas biográficas en grupos desde el enfoque clínico como también desde el estudio de casos, el trabajo sobre situaciones, crea espacios de aprendizajes de la práctica profesional (Sanjurjo, 2009).

Podemos afirmar además, que en las clases no solo se enseñan contenidos, sino que se están formando sujetos y en la medida en que estos puedan ser autónomos y protagonistas podrán realizar transformaciones en el contexto socio-político-cultural en el que se desenvuelvan, en consonancia con los aportes de Rivas Flores (2014). En la actualidad, la ideología neoliberal pone el acento en una educación de tinte mercantilista que enfatiza los resultados en lugar de la calidad; en el individualismo; en la educación

para unos pocos. Por estos motivos, sostenemos la necesidad de habilitar la investigación educativa a través de narraciones que permitan el protagonismo de los sujetos involucrados en las prácticas pedagógicas. De esta manera, sería posible el desarrollo de acciones transformadoras que modifiquen los currículos de Nivel Superior y con ellos las prácticas pedagógicas en sí mismas (Rivas Flores, 2014).

## **El proceso de investigación sobre narrativas de practicantes. Decisiones metodológicas**

Respecto de la metodología adoptada se puede decir que fue empírica y de tipo cualitativa en la que se trabajó con conceptos provenientes de marcos teóricos: lingüístico-discursivos, psicológicos, didácticos, de enseñanza, de aprendizaje.

En sentido amplio, puede definirse a la metodología cualitativa como la investigación que produce datos descriptivos tales como las propias palabras de las personas y la conducta observable. Según Smith, M. L. (1987) se caracteriza por los siguientes criterios: es un proceso empírico y no una mera especulación, interpretación o reflexión del investigador; estudia cualidades o entidades cualitativas y pretende entenderlas en un contexto particular. Se centra en significados, descripciones situándolas en un contexto por lo que busca conocer procesos subjetivos.

La investigación cualitativa pretende acceder al significado de las acciones desde la perspectiva del actor (Erickson, 1986). Muestra gran sensibilidad al contexto, por eso los datos se interpretan desde un escenario particular y no con generalizaciones. Estudia la forma en que los procesos se desenvuelven en tales contextos, es decir, relaciona lo que se quiere estudiar con los contextos que le influyen como fenómeno. Al observar el hecho en su escena, entiende al mismo de manera compleja por lo cual, no se puede anticipar lo suficiente como para seleccionar uno o varios significados para elaborar un constructo operativizable de manera uniforme. Esto justifica el poco énfasis en los protocolos estandarizados de investigación. El método tiene que ser utilizado de forma creativa y a medida de cada situación, por ello la diversidad de técnicas y estrategias que utiliza. Es decir, se puede afirmar que la investigación cualitativa, denota procesos de tipo inductivo, generativo, constructivo y subjetivo.

En consonancia con las concepciones desarrolladas en párrafos anteriores, indicamos que esta propuesta de investigación se enmarca en un diseño descriptivo interpretativo que propone brindar información sobre el uso de los dispositivos narrativos en los espacios de prácticas profesionales de profesorados del Nivel Superior: Inicial, Primario y Secundario. Nos propusimos averiguar si durante las prácticas finales de esos profesorados se realizaron actividades de escritura que relataran las mismas. Indagamos luego si esas narrativas han favorecido procesos de reflexión o si simplemente consisten en relatos de experiencia. Algunas de las preguntas que han guiado la investigación son:

¿Qué narrativas escriben los estudiantes que realizan sus prácticas profesionales docentes? ¿Qué características tienen estos textos? ¿Para qué los escriben? ¿Sobre qué escriben? ¿Reciben indicaciones para escribirlas? ¿Si es así, qué indicaciones reciben para escribirlos? ¿Cómo los socializan? ¿Favorecen los procesos metacognitivos? ¿Estas reflexiones favorecerían transformaciones en la formación docente? ¿Estas narrativas inciden en sus prácticas docentes? ¿Cómo?

Se indagó qué temáticas abordan estas narrativas, si es que pueden establecer relaciones entre teoría y práctica, si pueden realizar reflexiones sobre la propia práctica, si los estudiantes son conscientes de que estos dispositivos favorecen sus propias reflexiones y de que estas reflexiones pueden realizar transformaciones en las prácticas profesionales de enseñanza y en la formación docente.

Con respecto a la muestra, se tomó la decisión de trabajar con los estudiantes que se encontraban transitando las prácticas docentes de cuarto año, es decir, las prácticas finales o de residencia, tanto de la universidad como de los distintos institutos superiores de formación docente, durante el año 2018.

Como escenario de investigación, se trabajó con cuatro instituciones educativas que forman docentes: uno de Jovita, otro de La Carlota, otro de Río Cuarto y la Universidad Nacional de Río Cuarto. Las carreras seleccionadas para la investigación fueron los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Lengua y Literatura del Nivel secundario.

El trabajo de campo se organizó teniendo en cuenta distintos momentos. En primer lugar, se tomó contacto con las instituciones participan-

tes para recopilar las escrituras que escriben los estudiantes al realizar sus prácticas profesionales de finalización de cada carrera. A continuación, se procedió a clasificar y organizar estas narrativas.

En un principio, habíamos considerado analizar todas las narrativas que hubieran escrito los practicantes durante el período de residencia tales como: diarios, autobiografías y relatos de observaciones. Pero, consideramos que, al trabajar con seis profesorados, que luego resultaron cinco, sería más operativo para la investigación, analizar solo aquellas narrativas que corresponden a los escritos que relatan y reflexionan sobre la propia práctica de residencia y que generalmente son escritos al finalizar las prácticas, es decir en el último año de cursado de las carreras. Es decir, que las unidades de análisis son narrativas escritas por los estudiantes del último año de los Profesorados de Educación Inicial, de Educación Primaria y de Lengua y Literatura-Nivel Secundario.

Asimismo, se realizaron entrevistas en profundidad a los docentes a cargo de las unidades curriculares de Práctica Docente del último año de cada carrera, también llamada práctica de residencia o práctica de la enseñanza final, y a los estudiantes que ya la habían cursado y, por lo tanto, también habían participado de los procesos de escritura de estos textos.

La lectura analítica de las narrativas de los practicantes permitió construir categorías de análisis a partir de la inmersión en los datos que nos ofrecían los textos y a la luz de las teorías sobre las temáticas que abordamos en la investigación. A la vez, el entrecruzamiento de información entre las entrevistas de las docentes y de las estudiantes permitió tener más conocimiento sobre las consignas, los momentos de escritura, los temas que abordaron, sus propias representaciones sobre la importancia o no de estas escrituras y de la posibilidad que brindan de realizar reflexiones sobre la propia práctica.

Sobre el curso de la investigación tuvimos que tomar otras decisiones de acuerdo con la información y los documentos recopilados. Dado que no pudimos acceder a las narrativas de los practicantes del Profesorado de Educación Inicial de un Instituto Superior de Formación Docente, solo contamos en esta carrera con las entrevistas a los estudiantes y a la profesora mencionada. Por eso, decidimos sintetizar a modo de información las características de los textos escritos, las consignas recibidas por los alumnos, el momento de la escritura a partir de los datos de las entrevistas. Sin



embargo, no pudimos incluir estas narrativas en el corpus para hacer una lectura interpretativa de las mismas y construir categorías de análisis. Por tal motivo, excluimos de esta investigación un Profesorado de Educación Inicial de la ciudad de Río Cuarto.

Así, el corpus quedó conformado por tres narrativas del Profesorado de Educación Primaria y tres del Profesorado de Educación Inicial de un Instituto de Formación Docente de Jovita; tres textos del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente de Río Cuarto; dos textos del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente La Carlota y tres memorias del Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto. Para la construcción de las categorías de análisis fue necesario subdividir el corpus en distintos subcorpus que corresponden a las narrativas de cada profesorado.

Es decir, a partir de las distintas decisiones metodológicas se llevaron a cabo diferentes operaciones metódicas tales como el reconocimiento de diferentes clases de escrituras narrativas, la conformación de un corpus de narrativas, la lectura analítica del corpus, la realización de entrevistas en profundidad, la construcción de categorías de análisis en los distintos textos del corpus, interpretación de estas categorías y la formulación de hipótesis explicativas a partir del análisis realizado.

A continuación, en el siguiente apartado, presentamos la información recopilada, las categorías de análisis, la interpretación e hipótesis explicativas sobre las mismas.

## **Las narrativas de los practicantes: “ventanas”<sup>1</sup> para observar las prácticas. Lectura analítica del corpus**

Las instituciones de Nivel Superior que participaron en esta investigación son cuatro y los profesorados son seis en total. A continuación, presentamos la información recabada en cada profesorado.

En el Profesorado de Educación Inicial de un Instituto Superior de Formación Docente de Jovita, los estudiantes escriben un texto al finalizar sus prácticas. Lo llaman *trabajo retrospectivo de sus prácticas*. En él reto-

---

1 Metáfora empleada por Anijovich (2016)

man algunos aportes de diferentes áreas disciplinares con la intención de relacionarlos con distintos aspectos de sus prácticas, según estipulan las profesoras en una consigna oral, aunque con algunos ejemplos. El texto resultante tiene una breve introducción; un desarrollo en el que se retoman aspectos teóricos, principalmente; y una breve conclusión. En él se realiza un recorrido teórico desde algunas disciplinas que los estudiantes consideran relevantes porque aportan conocimientos teóricos para realizar las prácticas profesionales: Didáctica- Pedagogía- Psicología, Didácticas específicas, Prácticas II, III y IV. En las entrevistas manifiestan que la escritura les resultó difícil porque no habían escrito ningún texto sobre las prácticas durante toda la carrera. Realizan afirmaciones sobre la importancia de determinados saberes en la formación docente y se realizan relaciones un tanto generales ya que no se dan detalles de las experiencias vividas. Sostienen que las narrativas favorecen la reflexión pero no siempre la transformación de las prácticas. Opinan que para que se produzcan transformaciones debe haber también un compromiso con la acción es decir, no quedarse solamente con las reflexiones. Las narrativas son socializadas oralmente de manera fragmentada frente a pares y profesores. Recuerdan esta actividad con una valoración positiva.

A partir de la lectura analítica de los textos, pudimos construir las siguientes categorías:

- a. Relaciones intersubjetivas: entre el docente, los alumnos y sus familias; entre docentes, directivos y supervisores.

...me di cuenta de la importancia que tiene la comunicación interna-docentes y directivos- y la externa-docentes y comunidad... (con la práctica II)<sup>2</sup> (G.B.)

- b. Reflexiones incipientes sobre la metodología implementada, la planificación, los procesos de aprendizaje.

Quizás, el no indagar en profundidad, el no planificar minuciosamente, el no saber en profundidad el contenido a enseñar, hizo que las situaciones problemáticas no fueran un verdadero desafío... (M.S)

- c. El contexto en el que se lleva a cabo la enseñanza

---

2 Inferencia a partir de la lectura del texto

...todo este entramado educativo se lleva a cabo dentro de un contexto institucional: el jardín de infantes. Cada institución tiene una identidad propia... (M.S.)

Como ya aclaramos, en un Profesorado de Educación Inicial de un Instituto de Formación Docente de Río Cuarto, no pudimos acceder a los textos escritos por los practicantes por eso no pudimos construir categorías de análisis. En las entrevistas, la profesora de prácticas y las estudiantes manifiestan que durante el período de inserción profesional escriben registros de observaciones, algunos textos académicos teóricos y no llevan un diario de prácticas. El trabajo final fue una autoevaluación de la experiencia vivida en la Práctica IV titulada: *Cruzando lo acontecido con la teoría*.

En el Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente de Jovita, los estudiantes expresan que han escrito pocas narrativas -relatos de experiencia- durante el cursado de la carrera con el objetivo de reflexionar sobre las experiencias y se infiere que esta actividad de narrar ha sido esporádica y no sistemática. En el cuarto año, durante el cursado de la materia de prácticas profesionales, producen dos textos escritos. Uno, antes de las prácticas propiamente dichas y otro, al finalizar las prácticas en las escuelas de destino. El primero es un documento de análisis y reflexión sobre la problemática planteada que inferimos es: *El desafío de ser docente hoy* a partir de material bibliográfico brindado por la cátedra. El otro, es una *narrativa final* que es considerada una evaluación final que las practicantes escriben al finalizar el período de residencia con la indicación de su profesora de establecer relaciones entre el material teórico que ya han analizado y las experiencias vividas en las prácticas de residencia.

La profesora entrevistada expresa que se solicita “una narrativa final como un trabajo de síntesis en el que se deben recuperar miradas teóricas en relación con la experiencia de la residencia y con la producción de apreciaciones personales”. El título de todas las narrativas es: *El desafío de ser docentes hoy*. Las narrativas que forman parte del corpus tienen además, cada una, títulos particulares. Por ejemplo: *Con un nudo...¿Anhelos consumados?*

La consigna de esta narrativa fue dada de manera oral. Las narrativas fueron socializadas en el grupo de prácticas. Las practicantes consideran que estas narrativas favorecen las reflexiones y las transformaciones sobre las prácticas porque se hacen de manera continua con el acompañamiento de las profesoras y en relación con los materiales teóricos.

Por medio de la lectura analítica de las narrativas se construyeron las siguientes categorías de análisis:

- Rastros de la subjetividad del practicante: positivos y negativos.

...tenía nervios, un nudo en el estómago... (G.F.)

..el miedo brotó automáticamente... (G.F.)

...lloré, lloré de alegría... (M.C)

¡Estaba feliz!” (Y. L.)

- Relaciones intersubjetivas entre compañeros, profesores tutores, profesores coformadores y estudiantes.

La observación y registro de la profe Alicia, la misma que nos acompañaba en todo momento... (Y. L.)

Las señas de la mañana me hicieron sentir una más, confiaban en mí... (Y. L.)

- Reflexiones incipientes en relación con las actividades, la metodología, el tiempo disponible, el contexto, las tareas grupales, los contenidos, las decisiones tomadas.

Es aquí donde uno piensa en lo trabajado y en cómo el tiempo, el espacio, el grupo, el contexto, limitan, amplían o definen tu trabajo, tu plan de enseñanza. (G. F.)

- Construcción del rol docente

Fue un desafío aprender a ser “la seño” desde el momento en que elaboré la primera planificación. (Y. L.)

En el Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente de Río Cuarto, la profesora de prácticas y las estudiantes manifiestan que durante la carrera se han escrito autobiografías y bitácoras con registros etnográficos. Al finalizar sus prácticas escriben un *trabajo final reflexivo* que también es nombrado como informe y como portafolios. Se

infiere que forma parte del portafolios que se produce durante el cursado de las prácticas de residencia. La producción del texto se realizó durante un mes teniendo en cuenta un proceso de escritura con revisiones y aportes de los profesores de prácticas y ateneos. Este texto consta de una *contextualización* que abarca la historia del instituto de formación docente, la mención de los niveles de formación de esta institución, una caracterización del grado de destino, una síntesis de las capacidades fundamentales propuestas por los diseños y propuestas curriculares; una *fundamentación* en la que se explica la importancia del trabajo con el portafolios, la elección de un área para realizar la síntesis de la práctica de residencia; un *desarrollo* en el que se destacan dos aspectos positivos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y dos aspectos negativos, dentro del área seleccionada; por último, una *reflexión y proyección* que consiste en una síntesis reflexiva de la experiencia vivida y también una reflexión sobre la importancia de su futuro rol educador en la sociedad en la que se desenvuelven.

Dadas las pautas de escritura que solicitaron los docentes formadores, los textos resultaron con un mayor grado de desarrollo de conceptos teóricos y menor cantidad de ejemplos sobre la propia práctica. De tal manera, que las reflexiones resultaron generales y no tanto relacionadas con las experiencias concretas. Además, se les explicitó que debían concentrarse en cuestiones académicas y no tanto en las propias de la subjetividad.

Las narrativas se socializan al final del recorrido de las prácticas en un ateneo frente a profesores y grupo de pares. Las estudiantes y profesoras consideran que estos dispositivos favorecen las reflexiones y las transformaciones de prácticas docentes.

Las categorías de análisis construidas son:

- Rastros de la subjetividad del practicante.

Cuando realizamos las prácticas de residencia, los estudiantes nos llenamos de expectativas, miedos, ansiedad... porque uno quiere dar lo mejor de sí... (E.M.)

la docencia es algo mágico que no se puede explicar por lo que sentís estando en las aulas, en cada mirada de los niños, en cada charla con tus pares y en cada clase... (R.S.)

- Construcción del rol docente

poder utilizar esta instancia como el docente que queremos llegar a ser (E.M.)

ejercer el rol docente de la mejor manera posible... (E.M.)

La mayoría de nuestras trayectorias escolares respondían a un modelo conductista, es por eso que debemos romper con esas estructuras e ir formándonos en las nuevas prácticas de enseñanza. (R.S.)

- Reflexiones incipientes relacionadas con: el tiempo, los contenidos, las estrategias, los recursos, la diversidad, las consignas, las decisiones.

...se comprendió que las consignas cumplen un rol fundamental, que no se deben redactar así como así y que se debe tomar el tiempo necesario para cerciorarse de que todos los alumnos las hayan comprendido... (R.S.)

... un aspecto desfavorable de mi residencia fue el manejo del tiempo

En cuanto a la gestión del tiempo tomé decisiones teniendo en cuenta el criterio de jerarquía de las actividades, di más valor a las que implicaban tareas de investigación, de análisis reflexivo o tareas de resolución de problemas... (R.H.)

- Relaciones intersubjetivas con estudiantes y docentes

tenemos la responsabilidad con las instituciones que nos abren sus puertas, con el equipo de la práctica docente... los vínculos personales juegan un fuerte papel... (E. M.)

Durante el desarrollo de la propuesta, a veces tiene el protagonismo de la enseñanza el docente, pero otras veces el estudiante tiene el protagonismo del aprendizaje porque construye conocimientos y comparte sus saberes con sus pares (R. S.)

En el Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de Formación Docente de La Carlota, la profesora de prácticas y las estudiantes expresan que escriben narrativas luego de la experiencia en la práctica de residencia.

La consigna consiste en seleccionar una clase y escribir un *guión conjetural* a partir del material bibliográfico de Gustavo Bombini.<sup>3</sup> Manifiestan que por medio de estos textos pueden realizar reflexiones exhaustivas sobre las intervenciones áulicas. La docente comenta que estas escrituras permiten a los estudiantes pensar y pensarse para revisar lo que se ha hecho y para proponer posibles modificaciones, de ser necesario. Sin embargo, esta sería una recreación del concepto propuesto por Bombini<sup>4</sup>, ya que no se ajusta a la definición que propone este autor. Este catedrático indica que el guión conjetural es *un relato de anticipación* y los textos analizados son relatos de clases ya efectuadas, pasadas y sobre los mismos se proponen modificaciones para optimizar la secuencia didáctica. Son incipientes reflexiones, acotadas y breves.

En este caso, se relata y describe una clase de matemática. La practicante cuenta cómo propuso la secuencia didáctica y a partir de la experiencia vivida con los estudiantes, comenta las modificaciones que a su juicio, serían convenientes para propiciar mejores aprendizajes. Los textos son breves, de dos páginas y sobre una sola clase. Estas condiciones limitan el análisis y la construcción de categorías.

Los textos son socializados con los profesores y practicantes de manera oral. Se comentan las posibles modificaciones de las secuencias didácticas. Sostienen que favorecen las reflexiones sobre los aciertos y los obstáculos observados en las clases, por eso favorecen las transformaciones de las prácticas de enseñanza.

Las categorías de análisis construidas son:

- Reflexiones incipientes relacionadas con las actividades propuestas, con los contenidos, con las estrategias.

Comenzaría directamente con el juego. Aprovecharía que están jugando para observar qué problemáticas van surgiendo

---

3 No se dan datos de este material bibliográfico.

4 Planificar con formato de *guión conjetural* “es una suerte de relato de anticipación, de género didáctica-ficción que permite predecir prácticas a la vez que libera al sujeto (al tiempo que lo constituye) en sus posibilidades de imaginarse una práctica maleable, dúctil.” (Bombini 2006)

Así el estudiante construye (conocimientos) <sup>5</sup>de forma autónoma

El objetivo del juego es que los estudiantes trabajen con material concreto (en las operaciones matemáticas) <sup>6</sup>

- Intervenciones de los practicantes

Los invité a presentar los productos comprados y les pregunté cuánto habían gastado y cuánto dinero les había sobrado

En el Profesorado de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional de Río Cuarto, las prácticas profesionales docentes corresponden al último año de la carrera. Durante el cursado de la cátedra se escriben varias narrativas: autobiografías escolares, diarios de practicantes y al finalizar sus prácticas las llamadas *memorias*. Las *memorias* son narrativas producidas por los practicantes en las que relatan las experiencias que corresponden al período de sus prácticas docentes, a la vez que construyen reflexiones fundamentadas en nociones teóricas en relación con los distintos componentes que conforman las prácticas de enseñanza. Estas producciones hacen referencia a un período de tiempo determinado que ya ha concluido y por esta razón, a partir del recuerdo se inicia el análisis de la experiencia pasada por medio de una relación dialéctica entre teoría y práctica, tal como expresan Castresana y Cúrtolo (2019).

A partir de las entrevistas tenemos conocimiento de que las profesoras consideran que estos escritos permiten leer pensamientos y sentires de los futuros docentes que recorren este trayecto de formación. Creen relevante analizar qué piensan, qué sienten y qué estrategias utilizan los practicantes en el desarrollo de sus prácticas. Sobre qué reflexionan y qué conocimientos logran construir sobre las prácticas profesionales.

Las narrativas son socializadas en un ateneo, al concluir el cursado y las prácticas propiamente dichas, con la presencia de los profesores y de los grupos de pares. Este intercambio oral sobre el relato de las propias prácti-

---

5 Comentario de las investigadoras

6 Comentario de las investigadoras



cas hace que las reflexiones generadas se profundicen al recibir las miradas de otros actores.

La producción de las memorias se realiza a partir de una consigna escrita en la que se precisan orientaciones para acompañar el proceso de escritura y los practicantes realizan consultas con sus profesoras tutoras, que pueden ser presenciales o virtuales.

En relación con las *memorias* de los practicantes hemos construido ciertas categorías de análisis que mencionamos en los siguientes términos:

- construcción del rol de sujeto docente:

...estoy transitando un período de transformación en mi carrera de profesional ya que me veo, por primera vez, en cercanías de asumir y proyectar un rol <sup>7</sup>con el que todavía no me identifico (R.L.)

... el desafío está en conseguir un armónico balance entre ambos<sup>8</sup> que, progresivamente, consiga darle protagonismo al rol docente. (G.B.)

- orientaciones de los profesores tutores:

...la constante revisión de posibilidades de realización, evaluación, reposición de recursos y promoción de estrategias de transposición didáctica que nuestra docente tutora ofreció. (R.L.)

- relación-interacción con la pareja pedagógica:

...su<sup>9</sup> incansable dedicación, su inquebrantable positividad, su amigable compañerismo, y su inteligencia... fueron características que en mis momentos más pesimistas...me hacían recuperar las energías para no flaquear... (R.L.)

- procesos de reflexión y de construcción de conocimientos profesionales:

---

7 Hace referencia al rol docente.

8 “ambos” hace referencia a los roles simultáneos de estudiante y de docente en la situación de ser practicante.

9 Hace referencia a su pareja pedagógica

... destaco... la realización de una actividad de integración innovadora que rompió con la rutina ya instaurada y ofreció una instancia de aprendizaje y repaso que siguiendo los lineamientos de Litwin (2008) se construyó desde el diálogo con los alumnos (R.L)

A partir de un proyecto evaluativo<sup>10</sup>... entender la evaluación como una oportunidad<sup>11</sup> para demostrar lo aprendido, reconocer fortalezas y debilidades y a los estudiantes como sujetos de conocimiento... (G.B.)

- contextos educativos donde se materializan las prácticas.

Percibimos un ambiente muy cálido, propio de la cultura institucional familiar, en el que se valora el lugar que ocupa cada sujeto. (G. M.)

En esta institución...nos recibieron de la mejor manera, pudimos tener contacto con los directivos, nos permitieron circular por los pasillos, ingresar a las aulas, compartir el salón de recreos. (M.G.)

Podemos sintetizar, luego de este proceso de investigación, que en todos los profesorados participantes de los distintos niveles de enseñanza, se realizan prácticas de escritura relacionadas con las prácticas profesionales docentes finales o de residencia. Así, en el Profesorado de Educación Inicial de Jovita se escribe un *trabajo retrospectivo de las prácticas* que pone énfasis en aspectos teóricos; en el Profesorado de Educación Primaria de Jovita se escribe una *narrativa final*, que es un trabajo de síntesis; en el Profesorado de Educación Primaria de Río Cuarto se escribe un *trabajo final reflexivo*, también llamado informe o portafolios, muy pautado; en el Profesorado de Educación Primaria de La Carlota se escribe un *guión conjetural*, que corresponde a una clase de la práctica de residencia y por lo tanto, es breve; en el Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC se escriben *memorias* en las que se relatan las prácticas profesionales y las relacionan con aspectos teóricos desarrollados durante el cursado. Todas estas escrituras tienen diferentes características que mencionamos sintéticamente a continuación:

El *trabajo retrospectivo de las prácticas* de Jovita –Profesorado de Educación Inicial-se origina con una consigna oral en la que se pide que se realice

---

10 Que se llevó a cabo durante las prácticas

11 En relación con los aportes de Anijovich y Capeletti (2017)

un recorrido por las distintas disciplinas del área pedagógica para realizar luego relaciones con la práctica realizada. El resultado es un texto marcadamente teórico y con algunas relaciones con la práctica, aunque siempre desde una mirada general y no se especifican ejemplos concretos.

La *narrativa final* de Jovita-Profesorado de Educación Primaria- es un texto que posibilita relaciones entre teoría y práctica porque la consigna que lo origina orienta la actividad de escritura y deja cierta libertad al escritor para que pueda realizar reflexiones, algunas incipientes y otras más profundas.

El *trabajo final reflexivo* de Río Cuarto –Profesorado de Educación Primaria- se origina con una consigna que da pautas para la producción de un texto muy estructurado. Esto hace que limite los procesos reflexivos de los estudiantes ya que algunos apartados son de orden histórico institucional, otro corresponde a una síntesis de la propuesta curricular. Además, se solicitan, específicamente, dos aspectos positivos y dos negativos. Este pedido también restringe la posibilidad de generar y comentar otras reflexiones.

El *guión conjetural* de La Carlota se origina con una consigna en la que se pide que se relate una sola clase y que se piense en qué aspectos de la misma se podrían hacer modificaciones. Este pedido limita considerablemente la reflexión porque solo permite el abordaje de una experiencia, aunque al no ser una consigna restrictiva favorece algunas incipientes reflexiones.

Las *memorias* de la Universidad Nacional de Río Cuarto se originan con una consigna escrita que da pautas de trabajo, pero además da cierta libertad para seleccionar los hechos que se narran y para establecer relaciones entre teoría y práctica. Los estudiantes han realizado otras narrativas durante el cursado de esta materia: autobiografías y diarios de practicantes. Además, han realizado lecturas teóricas sobre la importancia de los dispositivos narrativos para reflexionar y construir conocimientos sobre la propia práctica. Asimismo, al ser estudiantes de este profesorado, tienen como objeto de estudio la escritura y son conscientes del poder epistémico de la misma. Al finalizar el período de prácticas finales, seleccionan fragmentos de sus memorias para socializarlas en un ateneo con sus pares, con sus tutores y con los profesores co-formadores.

Aclaremos que la construcción de estas categorías es el resultado del análisis de las narrativas de cada uno de los profesorados. Es decir, que

estas producciones podrían ser consideradas subcorpus del corpus total. Luego de realizar una lectura interpretativa de estas categorías de análisis las hemos agrupado en las siguientes categorías generales:

- a. Construcción del rol del sujeto docente.
- b. Marcas de la propia subjetividad.
- c. Relaciones intersubjetivas: con estudiantes, compañeros, profesores tutores y profesores co-formadores.
- d. Reflexiones en torno a diferentes componentes que intervienen en el desarrollo de las clases: tiempo, contenidos, actividades, estrategias, contexto.
- e. Reflexiones generales relacionadas con la importancia de la educación.

Estas categorías generales nos permiten leer las voces de los estudiantes con sus preocupaciones y con sus procesos reflexivos. Asimismo, se visibilizan los procesos de producción de conocimiento en el trayecto de las prácticas profesionales de residencia ya que los practicantes transforman en objetos de análisis y reflexión sus propias prácticas.

### **Algunas reflexiones finales y al mismo tiempo, provisorias**

A partir de este proceso de investigación, hemos tomado conocimiento de que en todas las instituciones mencionadas se utilizan dispositivos narrativos, aunque con distinta sistematicidad y profundidad.

Hemos podido observar que, si las consignas son muy pautadas, condicionan y, en algunos casos, obstaculizan la narración de los hechos pasados. Asimismo, si la consigna es oral y no se especifica qué clase de texto se debe escribir también se presentan dificultades en su desarrollo. Además, consideramos que en los profesorados en los que se presentaron modelos de los textos solicitados, en los que han realizado escrituras sobre las prácticas de manera sistemática, como así también se ha respetado un proceso de escritura, las narrativas resultantes se vuelven más significativas y más relevantes los procesos reflexivos. Las consignas claras, las tutorías de los profesores, la discusión con los pares, la revisión de los textos, el respeto por el proceso

de escritura y por la palabra ajena, habilitan los procesos reflexivos de las propias prácticas.

Igualmente, en los profesorados en los que se han generado espacios para socializar las narrativas, los practicantes reciben la mirada de “otros”, profesores y pares, que enriquecen las reflexiones y en algunos casos las vuelven más profundas. En todos los profesorados se considera que las reflexiones favorecen las transformaciones sobre las prácticas de enseñanza. En algunos, se aclara que los procesos reflexivos deben ir acompañados por la acción, es decir, que los mismos permitan tomar decisiones fundamentadas de tal manera que se concreten.

Creemos que se han cumplido los objetivos planteados en la investigación y que se ha logrado un importante relevamiento en relación con los dispositivos narrativos que acompañan la formación docente en las instituciones formadoras de formadores del sur de la provincia de Córdoba. Sostenemos que las narrativas del corpus permiten una profunda mirada hacia el interior de las prácticas docentes y apreciamos que en todas ellas se han construido reflexiones. Por cierto, algunas más profundas que otras.

Así, tomamos conocimiento sobre los distintas inquietudes y emociones frente a la inminencia de las prácticas en las instituciones escolares; las distintas representaciones, expectativas sobre la construcción del rol docente; sobre la toma de conciencia de la importancia de los diferentes componentes de la planificación; sobre la construcción de las relaciones intersubjetivas en el entramado de las instituciones educativas; sobre apreciaciones valorativas sobre la importancia de la educación.

Consideramos que si los formadores de formadores pudieran interiorizarse más sobre el poder epistémico de la escritura y sobre las posibilidades que brindan las narrativas sobre las propias prácticas para generar procesos reflexivos, habilitarían espacios y tiempos para la construcción de conocimientos profesionales y a la vez, estarían formando docentes profesionales investigadores de sus prácticas de enseñanza. En este sentido, comunicar y discutir en el ámbito académico los alcances logrados en esta investigación es un modo de interactuar para lograr posibles transformaciones en los procesos de enseñanza, en la formación de formadores y en consecuencia, en los procesos de enseñanza de todos los niveles educativos. Así, partici-

pamos en este valioso proceso de enseñar a enseñar y de *aprender con otros*<sup>12</sup> mientras enseñamos.

## Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y A. Silvestri (2004): “La lectura y la escritura” en M. Alvarado (coord.) Problemas de la enseñanza de la lengua y la literatura, Univ. Nac. de Quilmes.
- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S. y Sabelli, M. J. (2016). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina. Paidós.
- Bajtín, M. (1998) *Estética de la creación verbal*. Siglo veintiuno editores.
- Bronckart, J. P. (2007). Capítulo 7: “La enseñanza de las lenguas: para una construcción de las capacidades textuales”. *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Castresana V., Cúrtolo M. (2019). *Memorias de practicantes del Profesorado de Lengua y Literatura de la UNRC*. En Actas del Congreso Latinoamericano Prácticas, problemáticas y desafíos contemporáneos de la Universidad y del Nivel Superior. UNR
- Erickson, (1986) en “Introducción a la metodología de investigación cualitativa” en *Revista de Psicodidáctica*, (2002) España, Universidad de País Vasco.
- Mc Ewan, H. y Egan, K. (comps.).(1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Amorrortu editores.
- Perrenoud, P. (2014). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* México: Editorial Graó/Colofón.
- Rivas Flores, J.I. (2014) *Narración frente al neoliberalismo en la formación docente. Visibilizar para transformar*. Málaga, España, *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 7.
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina. Homo Sapiens Ediciones.
- Smith, M. L. (1987) en “Introducción a la metodología de investigación cualitativa” en *Revista de Psicodidáctica*, (2002) España, Universidad de País Vasco.

---

12 Concepción de Litwin

# Corolario de experiencias lectoras en la formación docente: las voces como objeto de la mirada

*Romina Luna, Georgina Fridel, María Gabriela Jure,  
María Julia Aimar*

“...enseñar literatura no puede significar otra cosa que educar en la literatura, que ayudar a que la literatura ingrese en la experiencia de los alumnos, en su hacer, lo que supone reingresarla en el propio. Educar en la literatura es un asunto de tránsito y ensanchamiento de fronteras. Y un asunto vital, en el que necesariamente están implicados los maestros y profesores, aunque no solo ellos.”

El corral de la infancia. Graciela Montes

## Introducción

Los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa<sup>1</sup> representan una oportunidad de encuentro entre instituciones formativas en pos de propiciar investigaciones de manera conjunta y colaborativa, con el propósito de formar equipos de trabajo multidisciplinarios con preocupaciones e intereses compartidos. Atentos a las prioridades actuales de investigación, estas iniciativas interinstitucionales potencian procesos de aprendizaje y crecimiento, en especial hacia el interior de los Institutos Superiores que, en general, no cuentan con posibilidades de realizar trabajos de investigación integrados a su tarea de docencia. Por lo tanto, la vinculación entre ISFD y la UNRC, a través de un trabajo de intercambio para la toma de decisiones sobre qué y cómo investigar, constituyen prácticas profesionales fundamentales en ambos ámbitos educativos.

---

<sup>1</sup> PROMIIE subsidiados por la UNRC (Universidad Nacional de Río Cuarto) y la DGES (Dirección General de Educación Superior) de la Provincia de Córdoba.

El presente artículo representa la continuidad de un trabajo iniciado en una primera etapa (II Convocatoria PROMIIE 2015-2017) que consistió en el estudio de las autobiografías asociadas a prácticas personales y sociales de lectura literaria que posibilitaban la reflexión sobre los propios trayectos lectores. Los resultados obtenidos evidenciaron no sólo la necesidad de profundizar acerca de algunas categorías de análisis, sino también la motivación de continuar investigando sobre una temática tan compleja como la relación de los estudiantes con la lectura literaria. Entre las conclusiones arribadas, la familia y la escuela surgían como dos instituciones mencionadas de forma recurrente y en estrecha vinculación a lo emocional. Por una parte, la presencia de la familia se constituía al evocar lugares y tiempos ajenos a la escolarización, rememorando situaciones vinculadas al placer, al ocio, a la espontaneidad del hacer y la relación especial con el libro. Los relatos de vida lectora, particularmente durante los primeros años, evidenciaban la configuración de un lector sujeto a prácticas con mayor apertura, con menos sistematizaciones y sin condicionamientos. Se destacaba, además, la importancia afectiva asignada a la lectura con una fuerte presencia de adultos lectores pertenecientes al entorno familiar, percibidos principalmente como estímulos para la iniciación a la lectura durante la primera infancia. Por otra parte, en relación a la escuela, en la mayoría de los casos ésta surgía como un espacio que ofrecía prácticas tradicionales en cuanto a lo literario, sin demostrar muchas innovaciones referidas a la literatura y su didáctica ya sea con variedad de oferta de textos literarios o con las acciones generadas a partir de la lectura. Sin embargo, los docentes durante los primeros grados de la escuela primaria simbolizan, en gran medida, una fuerte motivación hacia la lectura.

Ante la evidencia de los estudios realizados sobre el tema, el grupo conformado en respuesta a la III Convocatoria PROMIIE 2018-2019 consolidó el planteamiento de objetivos, esta vez incorporando nuevos actores pertenecientes tanto a los Institutos de Formación como a la Universidad. En este Proyecto se decidió continuar y complementar los resultados anteriores a través del estudio de los relatos de los estudiantes acerca de la lectura de textos literarios mediante la aplicación de entrevistas abiertas. La población estuvo también conformada por estudiantes de 4to año de los Profesorados de Educación Inicial y Primario<sup>2</sup>. El propósito se focali-

---

2 De los Institutos Superiores “Ramón Menéndez Pidal”, Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” de Río Cuarto y Escuela Normal Superior “José Manuel Estrada” de Alcira Gigena. Además, se incorporaron estudiantes de la carrera de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNRC.



zaba en la profundización del estudio acerca de la lectura literaria de los futuros docentes, a fin de comprender las relaciones y los sentidos entre dichas experiencias lectoras y los contextos donde se situaban los relatos de los estudiantes. La investigación se situaba en el contexto de la lectura y la literatura, concretamente en la formación de los profesores, incluyendo las experiencias de vida previas y durante su formación académica.

Los avances del presente capítulo ofrecen una mirada parcial de las posibles significaciones de los datos recogidos. Las categorías analizadas como *La lectura y la autopercepción* y *La lectura desde las propuestas externas a la textoteca personal*, conforman un material que nos invita a reflexionar al interior de las instituciones formadoras de formadores. Desde los aportes teóricos, se puede afirmar que estudiar la relación estudiante-lectura literaria trasciende lo meramente curricular para incluir aspectos personales que consideran al sujeto lector como el resultado de momentos claves del recorrido, el bagaje de lecturas y las oportunidades que articulan la experiencia. Tal lo expresado por Ferreiro y Stramiello (2010), “Conformarse como sujeto lector demanda una evolución que incluye una serie de conocimientos, habilidades y estrategias que las personas van elaborando, según las situaciones que viven, las interacciones que establecen y las comunidades en las que participan” (p. 2)

Tanto en el último como en los anteriores Proyectos, se habían planteado los siguientes interrogantes: ¿Cómo se forma un lector literario que deberá formar a otro lector literario? ¿Qué experiencias literarias son reconocidas desde el rol lector? ¿Cómo se piensa, se mira, se reconoce como lector este estudiante que va a ser docente? Estas preguntas requerían de una profundización del estudio cuya importancia se justificaba ya que las respuestas provenían de quienes estaban estudiando en los Profesorados de Educación Inicial y Primaria que, en un futuro tendrían la tarea de generar encuentros e interacciones entre los materiales literarios y sus alumnos en el marco de procesos alfabetizadores de interpretación y disfrute. Esta indagación también surgía sobre la base de la premisa que en la actualidad resulta prioritario continuar revisando todos los resortes que componen el campo de la enseñanza de la literatura y su conexión con los formadores/mediadores. En tal sentido, Sanjuan (2014) señala sobre:

el papel insustituible de la literatura en el desarrollo emocional de los niños y los jóvenes [que] debería orientar hacia un enfoque de la en-

señanza de la literatura que no se limite a la adquisición de nociones sobre el hecho literario o destrezas de carácter “técnico” (p. 170).

## **Relación estudiante-lectura literaria: debates teóricos**

Mucho se ha escrito sobre la necesidad de reflexionar acerca de la lectura literaria en el contexto educativo: los textos a seleccionar bajo ciertos criterios orientadores, los modos de acceder a dichos textos, las transformaciones de las experiencias lectoras, entre otros aspectos. Probablemente esto se deba a que todavía se evidencian ciertas prácticas pedagógicas que hablan de la necesidad de cuestionarnos y repensar el lugar que ocupa la educación literaria acordes a los cambios evidenciados en este campo. Munita (2014) señala que el estudio de los hábitos de lectura del profesorado es “una línea de investigación relativamente reciente que ha sido abordada desde diversas disciplinas” (p. 60) e introduce el concepto de “sujeto lector” relacionado a un goce personal del docente en relación a la experiencia y no al discurso. Si bien nuestro estudio estuvo centrado en el análisis de las respuestas de alumnos sujetos en formación, no podemos dejar de pensar en su futuro rol como “sujetos lectores didácticos”. Este último concepto, señala Munita, deviene en línea de investigación interesada por las prácticas lectoras que realiza el profesorado ya sea en ejercicio o en formación.

La noción de ‘*sujeto lector didáctico*’ recoge la interacción entre ambas dimensiones, la personal y la profesional, y ayuda a focalizar en la compleja dialéctica que caracteriza la puesta en juego de las posiciones de actor y mediador en las prácticas de lectura, particularmente en el ámbito literario (p. 62).

Larrosa (2003), por su parte, nos habla de “La lectura como (experiencia de) formación es el viaje hacia uno mismo, hacia la identidad humana (...) esa salida hacia lo otro, está siempre normada y regulada por la finalidad de llegar a una meta: a la re-apropiación de sí mismo” (p. 355). Si asumimos que el Yo, se va conformando por narraciones, por historias que nos cuentan y vamos contando, el Yo y su sentido se trama en las relaciones con otros textos -entre los que se cuentan los textos literarios-, con los otros y en contextos específicos. Estos conceptos sobre lectura literaria condujeron la indagación en busca de alcanzar y reconocer algunos de los posibles hilos

que el lector había tomado de los textos literarios para constituirse como “Yo”. Se proponía, además, profundizar las relaciones que los estudiantes establecen entre los contextos que se reconocían como formadores de lectores y los aportes de la formación docente como ámbito privilegiado para ello. En ese sentido, surgían cuestionamientos que inclusive traspasaban lo personal hacia lo educativo: ¿Cuáles son los cambios experimentados como lector de textos literarios al haber transitado por la formación docente?, ¿Qué experiencias lectoras se reconocen en el período de formación?

El pensar en ese espacio en particular, nos remite a la concepción de ‘construcción del lector’ en los contextos escolares/académicos como un lugar que continúa siendo un espacio de privilegio para que se produzca el encuentro entre el niño-joven-adulto con la palabra poética, explorar la palabra ajena, y construir la propia palabra.

El contexto de formación de los futuros docentes suponía otras variables a tener en cuenta como la estrecha relación existente con la Literatura infantil como campo de estudio que necesitaba ser definido. En primer lugar, se precisaban especificar cuestiones como el lugar que ocupa esta literatura dentro del espacio académico y educativo en el contexto actual y a nivel institucional. Al respecto, Teresa Colomer (2010) entiende que la literatura infantil y juvenil conforma un campo de estudio sociocultural que incluye una encrucijada de tensiones entre áreas y tendencias que han planteado desafíos “a fuerzas mayoritarias de distinto tipo a lo largo de su constitución” (p. 33) ofreciendo un espacio de auténtica experiencia literaria para niños y niñas. Esta autora considera que existen ocho debates principales que incluyen temáticas relacionadas a la literatura de tradición oral, la pedagogía, la crítica, su relación con los medios de comunicación, las leyes del mercado, el concepto de animación, el poder de la ilustración y las nuevas formas de ficción.

Ante este panorama multifacético, se posicionan aquellos sujetos que asumirán funciones de gestores-mediadores y que diseñarán los momentos y los modos en que se realizarán las lecturas. La literatura infantil y juvenil está estrechamente ligada a la tarea de mediación puesto que, como dice Trujillo Culebro (2010): “La decisión de ser un puente entre los textos y los lectores tendría como principio rector el carácter social que todo aprendizaje conlleva, pues socializar lo que leemos permite advertir que la construcción de significados es compartida” (p. 38). Desde una mirada amplia, se consideran mediadores a aquellas personas que acercan libros, transmi-

ten el gusto por la lectura, y acompañan a otros en la construcción de sus caminos lectores. Animar a la lectura es una tarea de todos porque es una práctica social y cultural, al respecto Bialek (2004) expresa: “Constituirse en mediador de lectura implica estar atento a la percepción del otro, ser creativo a la hora de interpretar momentos oportunos, generar situaciones significativas y relevantes, estar dispuestos generosamente a preparar instancias de encuentro” (p. 24). En este sentido, existen interesantes estudios (Silva Díaz, 2000; Taberner, 2013; Palomares Marín, 2015) cuyos resultados delatan, en la mayoría de los casos, pocas herramientas por parte de los alumnos de los Profesorados para el análisis literario y la necesidad de una mejor preparación en la valoración e interpretación de las creaciones de carácter estético-literaria.

Considerando que las experiencias de vida marcan al lector literario en su constitución identitaria, y dado que esos rasgos de identidad condicionan el rol de mediadores que en el futuro tendrán que jugar nuestros estudiantes como futuros docentes, se vuelve relevante indagar en sus relatos sus recorridos lectores y la autopercepción que han generado a través de sus experiencias. Esto se encuentra directamente vinculado a la noción de lectura que, según los aportes de Jorge Larrosa (2003), tendría su implicancia en la constitución del yo como sujeto: “Solo leyendo (o escuchando) se hace uno consciente de sí mismo. Solo escribiendo (o hablando) se puede uno fabricar un Yo. Pero en ese proceso lo que se aprenderá es que leer y escribir (escuchar y hablar) es ponerse en movimiento, es salir siempre más allá de sí mismo, es mantener siempre abierta la interrogación por lo que uno es. En la lectura y la escritura, el yo no de hacerse, de deshacerse, de rehacerse” (Larrosa, 2003, p. 627). Esta lectura genera experiencias, en el sentido de que la lectura nos pasa, leer nos afecta, nos modifica, nos transforma:

Trabajando sobre el texto el lector trabaja sobre sí mismo. La lectura como (experiencia de) formación es el viaje hacia uno mismo, hacia la identidad humana. (...) La experiencia de la lectura es una salida hacia lo que no es propio. (...) Pero esa salida hacia lo otro, está siempre normada y regulada por la finalidad de llegar a una meta: a la re-apropiación de sí mismo (Larrosa, 2003, p. 355).

En este sentido, es necesario reconocerse como un lector propio, en palabras de Ema Wolf “Antes que como mediador, el docente tendrá que asumirse como lector” (2009, p. 46), qué sabe él de su lectura literaria.

Poder reconocerse como lector, (más allá de la edad que se tenga), y que ejerce determinadas prácticas lectoras -en tanto remiten a maneras de leer, creencias, valoraciones, comportamientos, criterios- es fundamental para luego pensar en los demás saberes necesarios a transitar en la construcción del objeto de conocimiento en *otro* subjetivo.

## **Acerca de la metodología**

Las historias de vida corresponden a un género dentro de los textos que pertenecen a las escrituras del Yo pero ya no en forma escrita sino oral. Por medio de una entrevista el entrevistado va haciendo presente el pasado a partir de su narración, de la rememoración de distintas instancias de su vida. Este género da cuenta de cómo un sujeto permite conocer su vida, su historia, su mundo a partir de la relación entre “su individualidad y su lugar en una red de relaciones interpersonales y sociales” (Scribano, 2008, p. 99). La historia de vida se centra en las experiencias de un sujeto vinculándose con su contexto socio-histórico y con la historia de la comunidad en la que vive. Arfuch (2002), por su parte, considera que los textos autobiográficos y la escritura de los recorridos del yo –o las instancias orales donde damos cuenta de nuestra propia experiencia como, por ejemplo, una entrevista– son una oportunidad para realizar una construcción narrativa de la identidad, esta última entendida como una construcción cambiante, lábil, flexible y abierta a cambios y transformaciones:

las identidades se construyen, dentro de un proceso de socialización, como una narración ante sí mismo o ante los otros que cambia y se va reconfigurando con el tiempo, aquello que se llegue a ser como persona o como docente es resultado del proceso por el que se ha ido configurando la identidad profesional. La reflexión que un sujeto hace sobre los sucesivos escenarios recorridos, en orden a su posible auto-definición en la unidad de un relato constituye su identidad narrativa (Bolívar, 1999, p. 11).

Como lo dicho por Christopher Day (2011, p. 48), “la identidad profesional no debe confundirse con el rol. La identidad es la manera en que damos sentido a nosotros mismos y la imagen de nosotros mismos que presentamos a los demás” (como se cita en Bolívar, 1999)”.

Dentro de las técnicas cualitativas más apropiadas para abordar las historias de vida lectora se encuentra la entrevista abierta en profundidad. Aplicando lo señalado por McMillan y Schumacher (2005), “La investigación cualitativa está más preocupada en la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes” (p. 19). Esto supone “preguntas con respuesta abierta para obtener datos sobre los significados del participante: cómo conciben su mundo los individuos y cómo explican o ‘dan sentido’ a los acontecimientos importantes de sus vidas” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 458). Este método permitió conocer con mayor detalle las experiencias lectoras literarias de los estudiantes que en ese momento se encontraban finalizando su trayectoria en el nivel superior.

Para la selección de la población, se aplicaron criterios que contemplaban el año en que se encontraban cursando los estudiantes, considerando aquellos que ofrecían su participación en forma voluntaria o eran propuestos por los miembros del equipo que trabajaban en las instituciones a cargo de los espacios curriculares. La muestra estuvo constituida por 2 (dos) estudiantes por carrera de los Institutos participantes, y 2 (dos) estudiantes de la carrera del Profesorado en Educación Inicial de la UNRC, conformando un total de 10 (diez) entrevistas. Los requisitos previamente establecidos por el equipo para acceder a las entrevistas<sup>3</sup> fueron:

- Tener aprobados los espacios de “Literatura” (en el Nivel Primario y en el Nivel Inicial respectivamente), “Lengua y su Didáctica” y “Alfabetización Inicial”. En el caso del Profesorado de la Universidad Nacional de Río Cuarto, se requería que los alumnos tuviesen aprobado “Literatura” y “Lengua Materna y su Didáctica”.
- Buscar estudiantes que demostraran un real interés y voluntad de contar, explayarse en su vida lectora, relatar sus recuerdos y experiencias personales acerca de la lectura literaria.

En las entrevistas se puntualizaron algunos aspectos de la vida lectora con el objetivo de indagar acerca de:

---

3 Para la toma de la entrevista se utilizó una grabadora para lograr que el investigador se focalice en el tema y asuma sin inconvenientes la dinámica de la entrevista. Luego de la grabación y del registro de notas durante su realización, se procedió a la etapa de transcripción del audio grabado preservando la literalidad de las respuestas. La misma estuvo a cargo de un miembro colaborador del proyecto y de dos personas externas al mismo.

- La relación entre las experiencias lectoras y los contextos en que se habían producido, es decir, los posibles espacios que marcaron y marcan a este lector/estudiante tales como escuela- familia-profesorado;
- Los otros en la lectura –modos de leer, tiempos y espacios;
- La autopercepción y valoración que tenían de su lectura literaria;
- Los textos literarios que evocaban en relación a la literatura infantil y juvenil;
- Los aportes de la formación docente a su formación lectora de textos literarios.

Para la toma de las entrevistas se decidió concurrir con dos miembros del equipo, uno a cargo de llevar adelante la entrevista en sí misma, al mismo tiempo que el otro tenía la tarea de controlar el tiempo con la posibilidad de intervenir en aspectos que se pudiesen agregar, profundizar y/o repreguntar. El tiempo de las mismas osciló entre 50 minutos a una hora y cuarto aproximadamente. Luego de la transcripción de las entrevistas, se comenzó con la lectura, análisis e interpretación de los datos en busca de recurrencias y particularidades que a futuro podrían llegar a conformar las categorías definitivas. Acordar el procedimiento de análisis fue indispensable para que, posteriormente, cada miembro del equipo pudiera focalizarse en solo una o dos de las entrevistas.

Finalmente, esto dio como resultado la definición de distintas categorías y la conformación de subgrupos de trabajo para el análisis e interpretación de los datos. A continuación, se presentan los resultados obtenidos acerca de dos dimensiones de análisis.

## **Mirar las voces, mirar los datos**

Las reflexiones en torno a los caminos de lectura han sido objeto de numerosas investigaciones (Petit, 2001; Colomer, 2001; Romero, 2007; Butlen, 2008; Cremim, 2011; Munita, 2014; Gaete Moscoso, 2017). Leer y reconstruir los caminos lectores le da, según Petit (2014), un *trasfondo poético a la vida*, un trabajo psíquico acompaña a los lectores en esta práctica escribiendo así su propia historia entre las líneas leídas.

Las experiencias marcan al lector literario en su constitución identitaria, y dado que esos rasgos de identidad condicionan el rol de mediadores que

a futuro tendrán los estudiantes como futuros docentes, se vuelve relevante indagar en sus relatos los recorridos lectores y la autopercepción que han generado a través de sus experiencias. En este punto, las escenas de lecturas evocadas evidenciaron una serie de recurrencias que posibilitaron la delimitación de categorías sobre lo que expresan los adultos lectores de sí mismos, de la lectura y de la literatura.

En este proceso, la presente investigación dará cuenta de dos dimensiones: *La lectura y la autopercepción y las propuestas externas a la textoteca personal* con el propósito de observar los diversos modos de relacionarse con los textos, las voces que van desentramando los caminos lectores y que ayudan a reflexionar la forma en que el lector se encuentra atravesado por los textos, la literatura y la mediación.

**Cuadro 1.** *Sistema de categorías utilizadas para el análisis de los datos textuales.*

I DIMENSIÓN: LA LECTURA Y LA AUTOPERCEPCIÓN	
La lectura y la identidad como lector	Referencias y experiencias a la autopercepción y su relación con la lectura.
La lectura como marca de identidad	Alusiones de los estudiantes acerca de cómo asumen su identidad lectora a partir de la diferencia, los cambios, los quehaceres, las relecturas.
II DIMENSIÓN: LA LECTURA DESDE LAS PROPUESTAS EXTERNAS A LA TEXTOTECA PERSONAL	
Corpus, canon y propuestas escolares en torno a lectura literaria	Alusiones de los estudiantes a las experiencias vividas en su camino lector. Los clásicos. Resistencias: entre el placer y la obligatoriedad.
Pensar la lectura literaria en la escuela	Reflexión acerca de cómo pensar la lectura literaria en la escuela como construcción de sentido. Incidencia de las instituciones escolares, mediación docente y selección de obras literarias.



## La lectura y la autopercepción<sup>4</sup>

### *La lectura y la identidad como lector*

Los relatos autobiográficos a los que se ha accedido permiten conocer instancias en que los estudiantes se piensan como lectores. Las entrevistas remiten a varios tópicos en que el *Yo* se piensa como lector y se reconoce en aspectos que lo identifican en su relación con la lectura. En el curso de las entrevistas se evidencia un trabajo de toma de conciencia durante la cual el sujeto habla de sí mismo como lector. No es fácil determinar si se trata de pensamientos inmediatos, que surgen en el curso de la misma entrevista, o de aspectos ya trabajados por el sujeto en sucesivas oportunidades de tematización de sí mismo. Es posible suponer que hay reflexiones que suceden en el transcurso de las entrevistas, pero también que hay tomas de conciencia acerca de la relación con la lectura, ya ejercidos, ya construidos en la memoria. Como plantea Gisela Vélez:

[...] “hacerse lector” lleva tiempo, lleva una vida de relaciones con diversos textos, sujetos y contextos. Relaciones que *el lector*, que *se reconoce como tal*, no por la cantidad de libros que ha leído como pretenden muchas encuestas, sino *por saberse a sí mismo atravesado por múltiples lecturas*, va construyendo, a la vez que *avanza en la conciencia de sí mismo como lector*, en la complejidad de sus lecturas y en las perspectivas que abre a nuevos textos y a diversas interpretaciones. (Vélez, 2017, p.103).

Hablar de sí mismo como lector implica asumir que esta actividad es definitoria de una parte del *Yo*, que se es lector como parte de la identidad, que el *Yo* se ha venido pensando y reconociéndose como lector. En algún momento esto implica preguntarse quién se es, así como también intentar reconstruir quién se viene siendo, es decir, referirse a un pasado en que el lector se reconoce como tal, pero también referirse a un presente y hasta a un futuro.

En el siguiente fragmento de entrevista puede apreciarse cómo la estudiante se asume como lectora, siendo ello un rasgo de su identidad:

---

<sup>4</sup> Categoría analizada por Pablo Rosales, con el aporte de Ivone Jakob y Paola Ripoll e intercambios con los demás miembros del equipo.

es algo que me apasiona [la lectura, los libros]... es algo de lo que estoy orgullosa (...)

Y hasta el día de hoy por ahí, mis amigas de la uni me hacen chistes, como: no si vos... no sé... quedate con un libro... (...) O... (...) saben que yo en el colectivo vengo leyendo entonces no me joden, o me hacen siempre algún comentario, pero ahora no me importa. O sea, es algo que... de lo que estoy orgullosa realmente, pero antes, era como... Cómo, no sé, como chico, cuando uno por ahí se... está definiendo su carácter, su grupo de amigos, su personalidad, el... el meter esto de la lectura con... socializar con la gente, o se hablan más de cosas más superfluas... (PEI, A1 E1) <sup>5</sup>.

En algunos casos puntuales se aprecia un trabajo de diferenciación entre escuchar leer, llegar a leer por sí solo, y comenzar a decidir como lector de literatura. En otras palabras, algunos de los relatos contienen episodios de una historia que diferencia los momentos en que se escuchaba leer a los adultos y aquellos en los que ya se leía por sí mismo, pero en los cuales todavía no se era lector pleno, es decir, asumido ante sí mismo en sus decisiones lectoras. Esta asunción del lector puede ser muy temprana (niñez), o relativamente tardía (adolescencia, juventud).

Los siguientes son ejemplos de la percepción que tienen algunas lectoras acerca de la vivencia de ciertos hitos que marcan la relación singular con la lectura en un momento particular:

cronológicamente creo que de grande empecé a entender la lectura, o a significar la literatura y cuando me veo de chica veo esto nomas, la lectura de algo para tranquilizar o para calmar y mi puntapié es la bibliotecaria, ese es mi periodo donde si yo tuviera que elegir o decidir cuándo yo tuve el primer acercamiento a un libro fue a partir de ella y gracias a ella, yo no sé si hubiese leído algo por mi gusto si ella no me hubiese invitado a leer ese día. Es muy significativa ella en mí. (PEI, A1 E1).

Yo igual... Como será que los cuentos clásicos, ahora que lo leí [se refiere a un listado que ha preparado para la entrevista], no los tengo

---

<sup>5</sup> Se emplea un código con letras y números para identificar a los entrevistados: Las siglas iniciales a la carrera, luego a la institución y el número refieren a los diferentes estudiantes.

en mi memoria, que empecé desde los diez años, desde Tom Sawyer. Los cuentos clásicos no los puse, directamente. Ahora pienso, digo... (PEP A3 E1).

El último fragmento de la entrevista comienza narrando su historia como lectora a partir de los libros leídos, pero en un momento plantea que el comienzo de esa historia se sitúa recién a los 10 años, cuando cree que se inicia su *genuina* historia lectora.

Los momentos de toma de conciencia del Yo como lector se evidencian en retazos de una historia que se va narrando: pasajes iniciales, sucesos, elecciones, hitos o encuentros cruciales, los cuales constituyen distintos momentos del camino lector; que también presenta interrupciones, y hasta distanciamientos de la lectura.

La toma de conciencia de esos momentos también evidencia relaciones entre el Yo lector y los Otros (padres, hermanos, otros familiares, maestros y profesores, y otros sujetos), entre el Yo lector y el objeto-libro que se lee, el Yo y la práctica social de la lectura objetivada, percepciones acerca del Yo lector en el tiempo, asumiendo posiciones distintas y en algunos casos cambiantes. En particular, es posible inferir ciertas marcas de definición del Yo en la relación con la lectura, ciertos rasgos singulares de los caminos lectores que hacen que el Yo se autoperciba y se reconozca presentando determinados caracteres identitarios. Al respecto varios autores sostienen que:

La construcción narrativa del yo, la representación de la propia identidad, requiere integrar diversas perspectivas epistémicas; retomando las ideas de Pozo (2001, p. 144-145) 'préstamos de conciencia' a nuestra mente de manera progresiva, superamos la transparencia del recuerdo de las cosas, para saber que el recuerdo no es *el mundo, sino mi recuerdo del mundo* y para situarnos como participantes en la construcción del mismo y de nuestro propio yo. (Vélez, 2008, p. 119).

El sentido de lo que somos o, mejor aún, el sentido de quién somos, tanto para nosotros mismos como para los otros, depende de las historias que contamos y que nos contamos y, en particular, de aquellas narrativas en las que cada uno de nosotros es, a la vez, el autor, el narrador y el carácter principal, es decir, de las autonarraciones o historias personales (...) El tiempo de nuestras vidas es, entonces, tiempo narrado; es el tiempo articulado en una historia; es la historia de nosotros

mismos tal como somos capaces de imaginarla, de interpretarla, de contarla, y de contar(nos)la. (Larrosa, 2001, pp. 607- 613).

En este estudio acerca de la relación del Yo con la lectura, se trata de ir en busca de los hitos que se recuerdan y de los momentos de toma de conciencia del Yo que ha venido construyéndose al leer. En alguna medida se trata de señales que se reencuentran o se reconocen como nuevas en las palabras que el propio Yo le dice al entrevistador, ese Otro con quien habla acerca de sí mismo. En esa toma de conciencia del Yo como lector, se reflexiona en relación a los rasgos de identificación del lector a través de la lectura como marca de identidad<sup>6</sup>.

### *La lectura como marca de identidad*

Al referirse a uno mismo como lector se van dando ciertas señas particulares y se describen rasgos singulares que pueden ir sintetizándose en alguna posible caracterización inferida en el análisis de los datos. El Yo que recuerda mirándose como lector se reconoce en la diferencia con otros (a veces también consigo mismo en el tiempo), de manera tal que la lectura aparece como una marca de separación de los demás. La lectura opera como un rasgo confirmatorio de la identidad por diferenciación de quienes no leen asiduamente literatura, y quienes probablemente se opongan a esta actividad, o al menos así son percibidos por la entrevistada:

Yo creo que fue en el secundario... Con mi mamá toda la vida, el decirle que, por ahí, necesitaba el libro (se ríe) porque ya sabe que es algo que me apasiona. Ella lo entiende, porque ella le pasó lo mismo cuando era chica y entiende porque a su mamá también le pasó lo mismo... Y poder contárselo a un par, me costó un poco más, porque no es... Ahora ya no me importa y es algo de lo que estoy orgullosa, pero no es algo como decir, que te festejen cuando sos adolescente. Es como... prefieren hacer otras cosas y que uno diga, no, prefiero por ahí leer que a la gente, es chocante... Pero... Y hasta el día de hoy por ahí, mis amigas de la uni me hacen chistes, como: no si vos... no sé... quedate con un libro... o qué sé yo... O... directamente, no sé, saben que

---

6 La dimensión “La lectura y la identidad como lector” incluye otras categorías y sub-categorías que continúan en proceso de interpretación y análisis.

yo en el colectivo vengo leyendo entonces no me joden o, me hacen siempre algún comentario, pero ahora no me importa. O sea, es algo que... de lo que estoy orgullosa realmente, pero antes, era como... Cómo, no sé, como chico, cuando uno por ahí se... está definiendo su carácter, su grupo de amigos, su personalidad, el... el meter esto de la lectura con... socializar con la gente, o se hablan más de cosas más superfluas, con... Bueno, en esa época también estaba como muy con las revistas, esas revistas de adolescentes ¿viste? (PEI, A1 E1).

Lengua y Literatura lo disfruté, pero muchísimo y me daba por ahí bronca que no... no se le diera la importancia que tiene, porque (...) siempre venía con alguna poesía, con algún fragmento de un texto y... O que siempre nos daba para leer tanto libros, cuentos infantiles, como poesías o textos de Borges, pequeños, o de Cortázar... Y siempre nos daba para leer y... casi nadie los leía y yo... (PEI, A1 E1).

me pasa, a veces, no sé, puede ser medio raro... que cuando la gente no lee, a veces no la entiendo. O sea, porque yo tampoco creo que leo muchísimo, pero no sé, un par de cosas he leído y están buenas y está bueno conocer eso. Por ejemplo, mi novio no lee nada. Entonces yo digo: bueno, le leo yo. O sea, le leo, no sé, algo. Y, como que no se interesa. Y me llama mucho la atención de por qué... no lee. Capaz, no sé... (PEP, A3 E2).

Se aprecian en estos ejemplos cómo la lectura se ha constituido en parte de uno mismo como marca de identidad, en oposición a otros, con una actitud de orgullo escapando a la superficialidad de los otros acerca de la importancia de leer. Se trata de un componente no menor en la formación de la identidad a través del camino de la diferenciación, la contraidentificación por oposición a los coetáneos. En algunos casos aparece inclusive la relación entre lectura y soledad como marca identitaria, al menos en la adolescencia.

Otro aspecto de este mismo fenómeno de la identidad y la lectura lo produce la percepción de los propios cambios frente a relecturas de textos luego de pasado cierto tiempo. Cambios en los gustos, cambios en las posibilidades de interpretación, pasajes desapercibidos, incluso extrañeza ante fragmentos subrayados o no subrayados que no concuerdan con lo que

el lector resaltaría en el presente. También se hace referencia a la toma de conciencia de las formas elegidas por el autor para decir lo que ha escrito y de las distintas formas de leer que se notan en el presente comparando con el pasado.

me gustó como volver a leerlo realmente [se refiere al libro “El principito”], porque pude ver como la estrategia del lector... O sea, ya puedo ver como cosas más... Que antes no podía ver, por ejemplo. La estrategia del autor de poner como, ya el final, en la primera página... Esta emoción de, aunque sabés lo que va a pasar, esta emoción de seguir el hilo de los personajes, y querer que se reviertan las situaciones, aunque ya sabés lo que va a pasar. No sé, es como... Lo leí como más emocionada. Por ahí uno de chico dice, bueno, está bueno el libro, pero ya se arruinó el final, qué sé yo. Y no, ahora de grande lo volví a leer y ... Y, qué sé yo, me emocioné más que antes. O con El principito. Yo, El principito creo que me lo dieron en jardín y nunca le di bola, y... como que sí, siempre lo tuvieron como ‘el libro’, qué sé yo. Para mí no es para niños. Yo lo disfruté mucho leyéndolo hace cuatro años. Así que...

P: ¿Cuántas veces lo leíste? (...)

E: Y, tres o cuatro veces. (PEI, A1 E1).

Hay quehaceres que marcan la lectura y preparan un posible retorno al texto. Releer es encontrar al lector que uno fue (reencontrarse), y también encontrarse como nuevo, y en parte, distinto. También se detecta la toma de conciencia de los cambios producidos en el modo de leer. La relectura de un libro en particular significa, a menudo, recordar algo que hoy no se reconoce, es perseguir el recuerdo de algo que ahora ya no está. Entonces, se vuelve al texto, a las acciones realizadas como lector, a esas marcas materiales del libro como rayar, doblar, marcar, señalar, anotar. A esas señales se vuelve al releer y a veces no hay reconocimiento en esas señales abandonadas, hay un nuevo lector interpelado por las propias marcas.

## La lectura desde las propuestas externas a la textoteca personal<sup>7</sup>

### *Corpus, canon y propuestas escolares en torno a lectura literaria*

En este análisis se pueden identificar determinados *modos de leer*<sup>8</sup> relacionados a la prescripción de la “lectura por obligación”:

... te decían qué texto tenías que leer (PEP, A4 E1)<sup>9</sup>.

En Literatura, era impuesto, era lo que te daban y tenías que leer eso. (PEI, A2 E2).

No había opciones. Era una imposición. (PEI, A2 E3).

Lo tuve que leer por una cuestión que fue a pedido, que lo tenía que tener sí o sí para desarrollar en las clases. (PEP, A4 E1).

Este tipo de decires se asocian a la etapa de la educación Secundaria donde se evidencia la presencia de un conjunto de obras que conforman el canon literario escolar reconocido por los estudiantes. Ante la valoración de los futuros profesores con respecto a estas obras surgieron nuevos interrogantes en relación al lugar de los clásicos en la escuela. A propósito, existen diferentes definiciones en relación al concepto de los “clásicos”, según Calvino (1992), a aquellos libros que: “constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado, pero que constituyen una riqueza no menor para quien se reserva la suerte de leerlos por primera vez en las mejores condiciones para saborearlos” (p. 34). Por su parte, Merino (2004) señala que los clásicos son: “aquellos libros que, a pesar del tiempo transcurrido desde que fueron escritos y publicados, siguen sobresaltando todavía nuestra emoción y despertando nuestro placer estético” (p. 32). En esta misma línea de sentido, Cerrillo (2007) establece que “todo canon debiera estar formado por obras y autores que, con dimensión y carácter históricos, se

---

7 Categoría analizada por Romina Luna y Georgina Fridel con el aporte de los demás miembros del equipo.

8 Nos referimos a uno de los componentes de una escena de lectura, esta última definida como el lugar donde se realiza/materializa la escritura como práctica social de comunicación. Programa HISTELEA: Escenas de Lectura: <http://www.histelea.unlu.edu.ar/html/eslectura.html>

9 Se emplea un código con letras y números para identificar a los entrevistados: E corresponde a estudiantes y los números refieren a los diferentes encuestados (1-7).

consideran modelos por su calidad literaria y por su capacidad de supervivencia y trascendencia al tiempo en que vivieron, es decir textos clásicos” (p. 24). A pesar de su importancia, los clásicos en la escuela continúan siendo motivo de ciertas resistencias:

Martin Fierro, nunca lo leí, me acuerdo que lo empecé a leer y me pareció muy aburrido, en aquel entonces, entonces le pedí a una compañera el trabajo o sea que hice mi trabajo en base al de mi compañera, muy malo lo mío pero no lo leí, porque lo empecé a leer, lo pedí prestado al libro y me pareció muy aburrido, habré tenido 15 años en aquel entonces y no, no la verdad que no me cautivo ni nada así que lo dejé de leer. (PEP, A2 E3).

Rebelión en la Granja, El Martín Fierro, que como que bueno, como que me costó la lectura pero después de grande comprendí la importancia, porque bueno es una cuestión cultural y demás que debíamos saberlo, pero bueno en su momento fue como impuesto (...) no me generaba el placer y era como difícil también la lectura no era amena para nada... Pero bueno, después de grande entendí que es parte de saber un saber cultural, es algo que nos atraviesa. (PEI, A2 E2).

La presencia de los clásicos se contraponen a las experiencias de lectura “por placer” de los estudiantes asociados a la idea de “cautivación” y “atracción”. Bombini (2001) alude en este sentido a una idea generalizada de “desescolarizar” las prácticas de lectura literaria, en el sentido de “evitar todas aquellas tareas que, por su finalidad normativo-gramatical, enciclopedista, teoricista, etc., estarían desvirtuando ese pacto natural que es el de la lectura por placer” (p. 68). Asimismo, es importante destacar que plantea dos líneas de indagación sobre qué se entiende por literatura en el ámbito de la escuela y los modos específicos de su enseñanza-aprendizaje. Lo mencionado se vincula a las lecturas que propone el canon escolar que supone un desafío en el sistema educativo especialmente en las etapas de la adolescencia y primera juventud donde “son momentos en que suele plantearse el debate: “clásicos sí o clásicos no”, porque muchos estudiantes afirman que “no los entienden”, que “están trasnochados” o “por qué los tienen que leer obligatoriamente” (Cerrillo, 2015, p.75).

Si bien se destaca una valoración negativa respecto a los clásicos, hay excepciones en las que se expresan otras condiciones de lectura que garan-



tizan el acceso y disfrute de estas obras, tal como manifiestan otras entrevistadas:

A mí me gusta mucho Shakespeare, o todo lo que tiene que ver con novelas o la parte de historia, Operación Masacre (...) pero he leído todo lo que tiene que ver con historia Argentina pero novelas, el Matadero, La Cautiva, y no porque me lo hayan pedido en la escuela, sino porque a mí me gustaba. (PEP, A2 E1).

Cada año se elegía entre todo el conjunto una novela que queríamos leer... Nos habían dado cuatro, cinco, me parece y elegimos Tom Sawyer. Eran todas de Stevenson me parece, todas del mismo autor y nosotros elegimos esa. (...) También estaba Robinson Crusoe. Que después la leímos. También, es muy linda, de aventuras. Pero bueno, si me dan a elegir, me gustó más Tom Sawyer que Robinson Crusoe. (...) Y yo, el Martín Fierro, por ejemplo, es algo así, que está relacionado con la época. Es genial el Martín Fierro, los versos, las estrofas. Y bueno, vos cuando empezás a investigar, a saber, qué pasaba en ese momento, por qué lo escribía, por qué a lo mejor lo escribió... No contaba lo que decía y lo tuvo que escribir en verso... Bueno te das cuenta que una represión en un momento que no te dejaban... O sea, no sé cómo explicarlo. Pero me gusta eso, saber por qué escribe las cosas. (PEP A3 E1).

Sí, al principio fue como leer lo que estaba de moda. Por así decirlo. Y después, me fueron interesando más... No sé, como que el libro, uno de los libros más importantes que he leído en mi adolescencia ha sido Los Miserables y me di cuenta que, me gustó mucho, porque tiene mucha parte de historia; es un libro magnífico, es una obra de teatro (...) Y de ahí me empezó a gustar como ese tipo de libros. Me empezaron a gustar ese tipo de libros (...) Sí, clásicos, clásicos. (PE1 A1 E1).

Los clásicos literarios en la escuela son entendidos como un todo, haciendo referencia al conjunto de la enseñanza de la literatura, como parte esencial de la persona. Tal como dice Machado (2002): "Cada uno de nosotros tiene derecho a conocer -o al menos a saber que existen- las grandes obras literarias del patrimonio universal (...). Varios de estos contactos se establecen por primera vez en la infancia y juventud, abriendo caminos que

pueden recorrer después nuevamente o no, pero funcionan como una señalización y un aviso” (pp. 37-38).

### *Pensar la lectura literaria en la escuela*

El análisis parcial de esta indagación abre nuevas preguntas e interrogantes hacia el rol de los docentes y el lugar que ocupan los clásicos en la formación de los futuros maestros. Esta indagación sigue la línea planteada por Bombini (2001), en relación al lugar de la literatura en el currículum escolar y en la forma en que se presentan dichas prácticas y qué marcos teóricos sustentan la enseñanza. Preguntas como “qué clase de conocimiento es el conocimiento literario, qué tipo de experiencia promueve en los alumnos, cuál es el sentido de enseñar literatura en la escuela, cuáles son los modos más apropiados de enseñarla y aprenderla” (p. 53) continúan siendo interrogantes y preocupaciones que interpelan qué, quién y cómo se lleva a cabo la selección de los textos literarios y su abordaje.

En este proceso, la lectura escolar se encuentra atravesada en diferente medida por la prescripción curricular y sus tradiciones, la decisión de cada profesor según sus propias preferencias y las imposiciones que resultan del mercado editorial. Estas confluencias existen y se evidencian al interior de las aulas interpelando la cuestión del canon. Podría pensarse en este punto el histórico vínculo entre lectura e instituciones escolares que posibilita según Montes (2007) la gran ocasión para leer, proponer espacios y tiempos de lectura, buscar indicios y construir sentidos. Para la autora, si la escuela aceptara expresamente -institucionalmente- ese papel de auspicio, estímulo y compañía, las consecuencias sociales serían extraordinarias.

Este tipo de estudios invita a reflexionar sobre qué se lee y las formas en que son abordados los textos literarios en la escuela para abrir el abanico de posibilidades y resignificar estas prácticas. Surgen entonces otros cuestionamientos: ¿De qué manera los recorridos por determinados textos (impuestos o elegidos; legítimos o ilegítimos) con sus respectivos modos de apropiación, fueron dejando huellas en los lectores? ¿Cómo recuperamos estas huellas para las tareas de mediación y de formación de lectores? ¿De qué manera se podrían sugerir variantes que enriquezcan esas bibliotecas interiores?

La construcción no es producto meramente de lo individual, sino también social, cultural e histórico. La construcción del camino lector para Devetach (2009) “no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de entramados de textos que vamos guardando” (p. 10). Esta textoteca que todo lector va constituyendo a partir de diferentes textos (entendiendo ‘texto’ en un sentido amplio: como texto de la cultura, como organización de signos que construyen sentidos) habilita nuevos caminos y prepara otras lecturas.

### *Nuevas reflexiones, nuevos caminos lectores*

El análisis de las entrevistas demuestra que las escenas más significativas para los estudiantes son aquellas en que la figura del docente mediador logra despertar y movilizar el interés hacia la lectura a partir de prácticas donde se pone en cuestión los textos a elegir por su calidad literaria y la búsqueda de nuevas interrelaciones de la/s obra/s en cuestión. Cada estudiante lector va actuando bajo una lógica personal –lo que cuenta, narra en relación a su trayectoria: en su historia de vida recupera diversos episodios y escenarios, resignifica sentidos en su relación con lo escrito y somete transformaciones del yo lector niño a un yo lector posible mediador de lo literario de textos. Algunas transformaciones se presentan como incesantes, representando búsquedas de ida y vuelta, mientras que otras se vivencian con cierta calma y quietud, esperando ser habilitadas por otro sujeto lector. Inscriptas todas en diferentes itinerarios lectores, las distintas experiencias se van paulatinamente sumando para habilitar nuevos caminos.

A modo de conclusión, este artículo ha intentado aportar a los debates acerca de la auto-reflexión de los estudiantes sobre sí mismos, sobre la lectura y la literatura durante su proceso de formación. Los resultados expuestos constituyen conjeturas para profundizar aún más sobre cuestiones referidas a la tríada: docente- lectura literaria- formación de lectores, al mismo tiempo que permite repensar la función que les cabe a la escuela y a los institutos de formación docente al respecto. La mirada puesta en el *corpus, canon y las propuestas escolares en torno a lectura literaria*, sigue siendo un camino válido para la organización de un recorrido lector que amplíe la textoteca personal y familiar. La escuela se transforma en el espacio imprescindible para el encuentro con las obras clásicas, que a la vez permita abrir el juego a nuevos textos, formatos y autores, maneras de leer, desde

un lugar que invite, provoque, y convoque sin imposiciones. En definitiva, la escuela continúa siendo el lugar donde se tendrán las experiencias de lectura que quedarán plasmadas en los estudiantes como sujetos lectores.

En cuanto a los institutos de formación docente, este estudio habilitó a pensar en su potencial para generar prácticas desnaturalizantes en la medida que se generen nuevos espacios de experiencias, intercambios lectores, circuitos culturales con otras instituciones y eventos sociales de promoción de la lectura –bibliotecas populares, librerías, editoriales, ferias del libro, tertulias literarias, entre otros-. La investigación llevada a cabo ha permitido confirmar el valor otorgado por los estudiantes a la escuela como ámbito de construcción de lectores, reconociendo el poder formativo de la lectura literaria en ese Yo/Lector/ Maestro. Asimismo, este estudio ha posibilitado repensar la formación docente que indefectiblemente tiene que continuar indagando sobre la experiencia lectora/identidad para potenciar múltiples recorridos, nuevos desafíos lectores y proponer cambios.

Estas *voces como objeto de la mirada* aportan nuevos interrogantes que pueden conducir a la reflexión y transformación en las prácticas docentes en las aulas: ¿Qué lector literario estamos formando? ¿Cuáles prácticas de enseñanza literaria se promueven? ¿Cómo pensamos el objeto literario? ¿Qué se lee como literatura? ¿Qué procesos de selección se ofrece en la formación docente? Es importante habilitar y sostener espacios de construcción colectiva entre docentes y estudiantes, posibilitar prácticas que permitan el acceso tanto a los clásicos como a la nueva literatura, al encuentro con la palabra desde un lugar que deje huellas en la conformación de la identidad como lector crítico, autónomo, social y mutante.

Para finalizar, es importante destacar el valor de los Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Evaluativa como instrumentos para alentar la reflexión de las prácticas docentes entre colegas de distintas instituciones unidos por intereses compartidos. Estos proyectos facilitan una construcción colectiva y colaborativa de saberes en conexión a lo literario como una “gran ocasión” para una necesaria transformación de la lectura literaria en el ámbito educativo.

## Referencias bibliográficas

- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*, Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bialet, G. (2004). “El berretín de la lectura” en *El fomento del libro y la lectura*/6. Resistencia, Fundación Mempo Giardinelli.
- Bolívar, A. (1999). *Las historias de vida y construcción de identidades profesionales*. Granada, España: Universidad de Granada.
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Barcelona, España: La Muralla.
- Bombini, G. (2001), “La literatura en la escuela”. En Alvarado (Coord.) *Entre líneas. Teorías y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura*. Buenos Aires: Flacso/Manantial, (pp. 53-74).
- Bloom, H. (2006). *El canon occidental. La escuela y los libros de todas las épocas*. Barcelona, España: Anagrama.
- Cerrillo, P. (2007) “Lectura escolar, enseñanza de la literatura y clásicos literarios”. En Lluch (Ed.) *Las lecturas de los jóvenes. Un nuevo lector para un nuevo siglo*. Barcelona, España: Anthropos, (pp. 45-52)
- Colomer, T., (Septiembre de 2010). *La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura*. 32° Congreso Internacional de IBBY. Santiago de Compostela. Recuperado de línea: [http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/cp/Cp\\_IBBY2010\\_5-es.pdf](http://www.ibbycompostela2010.org/descarregas/cp/Cp_IBBY2010_5-es.pdf)
- Devetach, L. (2008), *La construcción del camino lector*. Córdoba, Argentina: Comunic-Arte.
- Ferreyro, J., Stramiello, C. (Septiembre de 2010) “La Profesión docente. Un camino para el crecimiento como lector”. Congreso Iberoamericano de Educación. Metas 2021.
- Gaete Moscoso, R. (2017). *Las historias de lectura de los profesores que enseñan a leer: Múltiples prácticas en la narración biográfica y su relación con la enseñanza de la lectura* (tesis doctoral). Universidad Alberto Hurtado, Chile.
- Gagliardo, Silvana A. (2010). *Ser lector en el transcurrir de la vida. Recuperando experiencias de lectores y lectoras mayores a través de sus relatos biográficos* (Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía). Universidad Nacional de Río Cuarto. Recuperado de [www.revalorizandoam.org](http://www.revalorizandoam.org) ISBN: 978-950-665-637-9.

- Jure, G., y Aimar, M. J. (octubre 2016) “Estableciendo vínculos entre instituciones de educación superior: aportes para la construcción de un lector literario”. 2° Simposio Internacional cátedra Unesco para la lectura y la escritura. UNCuyo de Mendoza, Argentina.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.
- Larrosa, J., (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México DF, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, G., (Diciembre 2003). “Una propuesta de análisis para la LIJ”. En *Cuadernos de Literatura Infantil y Juvenil*. Nro. 166, 33-40.
- MacMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*, Madrid, España: Pearson.
- Machado, A. M. (2002). *Lectura, escuela y creación literaria*. Madrid, España: Anaya.
- Manrique Gil (2014). *Análisis cualitativo en profundidad e historias de vida lectora de los maestros de Educación Infantil y Primaria* (Tesis de Maestría). Universidad de Zaragoza. España.
- Montes, G (2009) “La gran ocasión. La escuela como sociedad de lectura”. Buenos Aires. Plan Nacional de Lectura, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación- UNICEF.
- Munita, F. (2013), “Creencias y saberes de futuros maestros (lectores y no lectores) en torno a la educación literaria”. *Ocnos*, Nro. 9, 69-87.
- Munita, F. (2014) *El Mediador escolar de lectura literaria* (Tesis Doctoral). UAB. Barcelona. España. Recuperado de: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf;jsessionid=578FB57EF0DCDB95FE0413622D91EEFD?sequence=1https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf;jsessionid=578FB57EF0DCDB95FE0413622D91EEFD?sequence=1>
- Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Rosales, P., Aimar, M. J. y Jure, G. (Julio de 2017). “Relatos autobiográficos en la formación docente inicial. La construcción del lector de Literatura”. 10° Congreso nacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste de Corrientes, Argentina.
- Scribano, A. (2008). *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

- Trujillo, C. F. (2010). “Prácticas de lectura literaria en aulas de secundaria”. En *Lectura y Vida*. Volumen 1, Nro. 31, 28-39.
- Vélez, Gisela (2006) “Las autobiografías lectoras como autobiografías de aprendizaje” Cap.13 pp. 307-322. En: J. I. Pozo et al. (Eds.) *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona. GRAÓ. ISBN 10: 84-7827-432-4.
- Vélez, G. y Rapeti, M. (2012). “Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre lecturas estéticas y eferentes”. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. III, N° 7. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/85/leer-aprender-aprender-leer-universidad-lecturas-esteticas-eferentes>. Fecha de consulta: 14/10/15.
- Vélez, G. (2004), *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Argentina: Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Un agradecimiento profundo a cada uno de los integrantes del equipo

Pablo Rosales, Ivone Jakob, Paola Ripoll,  
Romina Luna, Georgina Fridel, Mariana Aimar,  
María Gabriela Jure y María Julia Aimar

## SON AUTORES DE ESTE LIBRO

### **Capítulo 1: La experiencia de los PROMIIE: Valoraciones, aprendizajes y perspectivas**

#### **Carola Astudillo**

Título académico: Dra. en Ciencias de la Educación

Cargo: Ayudante de Primera-Dedicación Simple

Institución: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto

Correo electrónico: [castudillo@rec.unrc.edu.ar](mailto:castudillo@rec.unrc.edu.ar)

#### **Marhild Cortese**

Título académico: Prof. En Educación Especial; Lic. En Psicopedagogía; Mgter en Educación y UNiversidad

Cargo: Subsecretaria Académica

Institución: Secretaría Académica, Universidad Nacional de Río Cuarto

Correo electrónico: [mcortese@hum.unrc.edu.ar](mailto:mcortese@hum.unrc.edu.ar)

#### **Marisa Muchiut**

Título académico: Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación. Especialista en Asesoramiento y Gestión Pedagógica (FFyH, UNC)

Cargo: Coordinadora del Área de Investigación de la DGES

Institución: Dirección General de Educación Superior del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

Correo electrónico: [marisa.muchiut@gmail.com](mailto:marisa.muchiut@gmail.com)



## **Capítulo 2: Trayectos e innovaciones educativas: reinventar las prácticas docentes. Viajes al pasado, presente y futuro.**

### **Marta Piretro**

Título académico: Lic. en Psicología.

Cargo: Profesora

Institución: Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza e Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.

Correo electrónico: [mpiretro@gmail.com](mailto:mpiretro@gmail.com)

### **Daiana Yamila Rigo**

Título académico: Dra. en Psicología

Cargo: Ayudante de Primera- Dedicación semiexclusiva

Institución: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [daianarigo@hotmail.com](mailto:daianarigo@hotmail.com)

### **Erica Fagotti Kucharski**

Título académico: Mgter. en Ciencias Sociales

Cargo: Profesora IFD, Ayudante de Primera-Dedicación Simple

Institución: Instituto Superior María Inmaculada. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [ericamkucharski@gmail.com](mailto:ericamkucharski@gmail.com)

### **María Celeste Armas**

Título académico: Mg. en Inv. Educativa /Prof. en Historia

Cargo: Profesora

Institución: Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza

Correo electrónico: [celemx.ca@gmail.com](mailto:celemx.ca@gmail.com)

**Daniela Kowszyk**

Título académico: Mgter. en Educación y Universidad

Cargo: Profesora

Institución: Instituto Superior Ramón Menéndez Pidal.

Correo electrónico: [danielakowszyk@ismi.edu.ar](mailto:danielakowszyk@ismi.edu.ar)

**Romina Elisondo**

Título académico: Dra. en Psicología

Cargo: Profesora Adjunta

Institución: Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [relisondo@gmail.com](mailto:relisondo@gmail.com)

**Rosana Chesta**

Título académico: Lic. en Educación Inicial

Cargo: Prof. Educación Inicial

Institución: Escuela Normal Sup. J.J. de Urquiza

Correo electrónico: [rosanachesta@gmail.com](mailto:rosanachesta@gmail.com)

**Romina Rovere**

Título académico: Lic. En Ciencias de la Comunicación

Cargo: Ayudante de primera, dedicación simple

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [rominarovere@hum.unrc.edu.ar](mailto:rominarovere@hum.unrc.edu.ar)

**Ana Riccetti**

Título académico: Dra. en Ciencias Sociales

Cargo: Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación simple.

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [ariccetti@hum.unrc.edu.ar](mailto:ariccetti@hum.unrc.edu.ar)

**María Laura de la Barrera**

Título académico: Dra. en Psicología

Cargo: Profesora Titular

Institución: Instituto Superior María Inmaculada.

Correo electrónico: [mldelabarrera@ismi.edu.ar](mailto:mldelabarrera@ismi.edu.ar)

**María Emilia Moscone**

Título académico: Prof. En Educación Inicial

Cargo: Profesora Titular

Institución: Instituto Superior María Inmaculada.

Correo electrónico: [mariaemiliamoscone@ismi.edu.ar](mailto:mariaemiliamoscone@ismi.edu.ar)

**Marcela Siracusa**

Título académico: Lic. en Educación Física

Cargo: Jefe de Trabajos Prácticos, dedicación semi-exclusiva.

Institución: Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [marcelasiracusa@yahoo.com](mailto:marcelasiracusa@yahoo.com)

## **Capítulo 3: Huellas de las biografías en la formación inicial de docentes en Ciencias Naturales**

### **Graciela Beatriz Raffaini**

Título: Profesora en Cs. Biológicas – Especialista en Docencia Universitaria

Cargo: Profesora Adjunta, dedicación exclusiva

Institución: Departamento de Cs. Naturales, FCEFQyN, UNRC

Correo electrónico: [graffaini@exa.unrc.edu.ar](mailto:graffaini@exa.unrc.edu.ar)

### **Lorena Graciela Peña**

Título: Profesora y Licenciada en Ciencias Biológicas – Especialista Docente de Nivel Superior en Enseñanza de las Ciencias Naturales en la Escuela Primaria.

Cargo: Docente en Nivel Superior. Profesorado de Educación Primaria (Docente Titular) y Profesorado de Educación Inicial (Docente Interino)

Institución: Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza.

Correo electrónico: [lorepena@yahoo.com](mailto:lorepena@yahoo.com)

### **Verónica Beatriz Arfenoni**

Título: Profesora en Ciencias Biológicas, Licenciada en Ciencias Biológicas, Diplomada Superior En Gestión De Las Instituciones Educativas, Especialista Docente De Nivel Superior En Conducción Y Gestión Educativa En La Educación Superior

Cargo: Docente de Nivel Superior. Vicedirectora Nivel Superior

Institución: Escuela Normal Superior Justo José de Urquiza

Correo electrónico: [veroarfen71@gmail.com](mailto:veroarfen71@gmail.com)

### **Graciela Rosa Lecumberry**

Títulos: Profesora en Química y Física – Especialista en Docencia Universitaria

Cargo: Profesora Adjunta interina, exclusiva

Institución: Departamento de Física, FCEFQyN, UNRC

Correo electrónico: [glecumberry@exa.unrc.edu.ar](mailto:glecumberry@exa.unrc.edu.ar)

**Ana Laura Raquel Correa**

Título: Dra. en Ciencias Biológicas

Cargo: Jefe de Trabajos Prácticos Efectiva, dedicación Semiexclusiva

Institución: Departamento de Cs. Naturales, FCEFQyN, UNRC

Correo electrónico: [acorrea@exa.unrc.edu.ar](mailto:acorrea@exa.unrc.edu.ar)

## **Capítulo 4: La Formación Docente en Perspectiva de Derechos**

### **María José Zapata**

Título académico: Lic. En Filosofía

Cargo: Profesora Adjunta

Institución: UNRC

Correo electrónico: mariajose\_z@yahoo.com

### **Cecilia De Dominici**

Título académico: Lic. en Psicopedagogía

Cargo: Vicedirectora y Profesora

Institución: ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: cdominici2565@gmail.com

### **Sandra Guadalupe Ortiz**

Título académico: Lic. en Psicopedagogía

Cargo: Profesora

Institución: UNRC/ ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: ortizsandraguadalupe780@gmail.com

### **María Cecilia Baigorria**

Título académico: Lic. en Psicopedagogía

Cargo: Profesora

Institución: UNRC/ ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: mcbaigorria@yahoo.com.ar

### **Nicolina Cabral**

Título académico: Lic. en Filosofía

Cargo: Profesora

Institución: ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: lanicolina@gmail.com,

**Romina Galetto**

Título académico: Profesora En Educación Física

Cargo: Profesora

Institución: ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: galettoromy@gmail.com

**Sonia Ghiglione**

Título académico: Lic. en Ciencias de la Educación

Cargo: Profesora

Institución: ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: soniabeatrizghiglioniocuarto@gmail.com

**Analía Lilian Pereyra**

Título académico: Lic. en Psicopedagogía

Cargo: Profesora suplente en ESI

Institución: ISFD Libero Pierini/ ISFD Ramón M Pidal

Correo electrónico: licenciadaanaliapereyra@gmail.com

**Maricel Mateos**

Título académico: Profesora en Psicología. Lic. en Educación

Cargo: Profesora/ Coordinadora de Carrera

Institución: ISFD Ramón M. Pidal

Correo electrónico: mateosmary010@gmail.com

**Ortíz Lorena Celeste**

Título académico: Profesorado en Educación Primaria

Cargo: Docente

Institución: Centro Educativo Nicolás Avellaneda

Correo electrónico: lorenaceortiz@gmail.com

**Boloquy Fermín**

Título académico: Profesor en Educación Primaria

Cargo: Graduado

Institución: ISFD Ramón Menéndez Pidal

Correo electrónico: [ferminboloquy@gmail.com](mailto:ferminboloquy@gmail.com)



## **Capítulo 5: Un encuentro de voces y haceres que potenciaron la mirada reflexiva sobre la propia práctica matemática en el aula de formación docente**

### **Nora Margarita Zon**

Títulos: Mgter. en Didáctica de la Matemática

Cargo: Profesora Adjunta

Institución: Facultad de Cs. Exactas, Físico-Químicas y Naturales, UNRC

Correo electrónico: [nzon@exa.unrc.edu.ar](mailto:nzon@exa.unrc.edu.ar)

### **Alicia Fernández**

Títulos: Prof. en Ciencias de la Educación

Cargo: Docente Nivel Superior

Institución: Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera

Correo electrónico: [adfernandez08@hotmail.com](mailto:adfernandez08@hotmail.com)

### **Ana C. Bovio**

Títulos: Especialista en la enseñanza de la matemática en la escuela primaria

Cargo: Jefe de Trabajos Prácticos

Institución: Facultad de Cs. Exactas, Físico-Químicas y Naturales, UNRC

Correo electrónico: [abovio@exa.unrc.edu.ar](mailto:abovio@exa.unrc.edu.ar)

### **Silvia Lucero**

Títulos: Profesora en Matemática

Cargo: Docente y Regente

Institución: Instituto Superior Jerónimo Luis de Cabrera

Correo electrónico: [lucerosilviama@gmail.com](mailto:lucerosilviama@gmail.com)

### **María Eugenia Ferrocchio**

Títulos: Especialista en Enseñanza de la Matemática en la escuela primaria

Cargo: Docente

Institución: Escuela Normal Superior José Manuel Estrada

Correo electrónico: [eferrocchio@gmail.com](mailto:eferrocchio@gmail.com)

### **Claudina Canter**

Títulos: Mgter, en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales con mención en Matemática.

Cargo: Docente

Institución: Escuela Normal Superior J. J. de Urquiza

Correo electrónico: [claudinacanter@gmail.com](mailto:claudinacanter@gmail.com)

### **Marianela Sosa**

Título: Profesora en Matemática.

Cargo: Ayudante de Primera

Institución: Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [msosa@exa.unrc.edu.ar](mailto:msosa@exa.unrc.edu.ar)

### **Mabel Etchegaray**

Títulos: Licenciada en Ciencias de la Educación. Orientación en evaluación y enseñanza de la matemática.

Cargo: Directora General

Institución: Instituto Bilingüe San Ignacio de Loyola

Correo electrónico: [metchegaray@colegiosanignacio.edu.ar](mailto:metchegaray@colegiosanignacio.edu.ar)

### **María del C. Zufiaurre**

Títulos: Profesora en Enseñanza Primaria

Cargo: Directora en Nivel Primario

Institución: Instituto Bilingüe San Ignacio de Loyola

Correo electrónico: [mariazufiaurre@colegiosanignacio.edu.ar](mailto:mariazufiaurre@colegiosanignacio.edu.ar)

### **Silvia Etchegaray**

Títulos: Mgter. En Didáctica de la Matemática

Cargo: Profesora Titular

Institución: Facultad de Ciencias Exactas, Físico-Químicas y Naturales, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [setchegaray@exa.unrc.edu.ar](mailto:setchegaray@exa.unrc.edu.ar)

## **Capítulo 6: Las narrativas en la formación docente. Dispositivos que favorecen prácticas reflexivas en estudiantes avanzados del Nivel Superior**

### **Mónica Lucía Cúrtolo**

Título: Magister en Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Cargo: Prof. Adjunta Dedicación Exclusiva.

Institución: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Correo electrónico: [monicacurtolo@hotmail.com](mailto:monicacurtolo@hotmail.com)

### **María Victoria Picco**

Título: Especialista en Constructivismo y Educación

Cargo: Docente de Nivel Superior

Institución: ISFD Normal superior J. J. de Urquiza.

Correo electrónico: [vpicco2004@yahoo.com.ar](mailto:vpicco2004@yahoo.com.ar)

### **Noelia Barrón**

Título: Especialista en Educación de jóvenes y adultos (Universidad Fasta).

Cargo: Docente de Nivel Superior

Institución: ISFD Normal Superior Justo José de Urquiza.

Correo electrónico: [noeliasilvinabarron@gmail.com](mailto:noeliasilvinabarron@gmail.com)

### **Violeta Castresana**

Título: Prof. en Lengua y Literatura.

Cargo: Ayudante de Primera.

Institución: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [violetacastresana@gmail.com](mailto:violetacastresana@gmail.com)

### **Camila Beatriz Berardo**

Título: Especialista en Enseñanza de la Lengua y la Literatura.

Cargo: Jefe de Trabajos Prácticos.

Institución: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [camilaberardo@hotmail.com](mailto:camilaberardo@hotmail.com)

### **María Emilia Videla**

Título: Especialista Docente de Nivel Superior en Escritura y Literatura.

Cargo: Ayudante de Primera.

Institución: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [videlaemilia@gmail.com](mailto:videlaemilia@gmail.com)

### **Julieta Varela**

Título: Especialista en Prácticas Redaccionales en el ámbito académico científico.

Cargo: Jefe de Trabajos Prácticos

Institución: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [jvarela@hum.unrc.edu.ar](mailto:jvarela@hum.unrc.edu.ar)

## **Capítulo 7: Corolario de experiencias lectoras en la formación docente: las voces como objeto de la mirada**

### **Romina Gisel Luna**

Título: Profesora de Lengua y Literatura. Especialista en Lectura, Escritura y Educación. Licenciada en la Enseñanza de la Lengua y la Comunicación. Magíster en Escritura y Alfabetización.

Cargo: Docente de Nivel Superior y Ayudante de Primera

Institución: Escuela Normal “Justo José de Urquiza”, Escuela Normal “José Manuel Estrada”, Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Río Cuarto.

Correo electrónico: [rominaluna1987@gmail.com](mailto:rominaluna1987@gmail.com)

### **Georgina Paola Fridel**

Título: Profesora en Lengua y Literatura. Especialista en Nivel Superior en Escritura y Literatura.

Cargo: Docente de Nivel Superior

Institución: Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza”

Correo electrónico: [georgi.fridel@hotmail.com](mailto:georgi.fridel@hotmail.com)

### **María Gabriela Jure**

Título: Prof. Superior de Inglés. Magíster en Libros y literatura infantil.

Cargo: Prof. Adjunta, dedicación exclusiva

Institución: Facultad de Cs. Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto

Correo electrónico: [Juremariagabriela@gmail.com](mailto:Juremariagabriela@gmail.com)

### **María Julia Aimar**

Título: Licenciada en Psicopedagogía.

Cargo: Docente de Nivel Superior.

Institución: Escuela Normal Superior “Justo José de Urquiza” (Río IV); Instituto Superior María Inmaculada (Río Cuarto); Seminario Mayor Jesús Buen Pastor

Dirección de correo electrónico: [majuliaaimar@gmail.com](mailto:majuliaaimar@gmail.com)

# Recreando nuevos conocimientos y prácticas en Educación Superior

3ª Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa

*Carola Astudillo, Marhild Cortese y Marisa Muchiut*  
Compiladoras

Autores

*Ernesto Olmedo, Ana Vogliotti, Carola Astudillo, Marhild Cortese, Marisa Muchiut, Marta Piretro, Daiana Yamila Rigo, Erica Fagotti Kucharski, María Celeste Armas, Daniela Kowszyk, Romina Elisondo, Rosana Chesta, Romina Rovere, Ana Riccetti, María Laura de la Barrera, María Emilia Moscone, Marcela Siracusa, Graciela Raffaini, Lorena Peña, Verónica Arfenoni, Graciela Lecumberry, Ana Laura Correa, María José Zapata; Cecilia De Dominici, Sandra Ortiz, María Cecilia Baigorria, Nicolina Cabral, Romina Galetto, Sonia Ghiglione, Analía Pereyra, Maricel Mateos, Lorena Ortiz, Fermín Boloquy, Nora Zon, Alicia Fernández, Ana Bovio, Silvia Lucero, María Eugenia Ferrocchio, Claudina Canter, Marianela Sosa, Mabel Eichegaray, María del Carmen Zufiaurre, Silvia Eichegaray, Mónica Lucia Cúrtolo, María Victoria Picco, Noelia Silvina Barrón, Violeta Castresana Camila Berardo, Julieta Varela, María Emilia Videla, Romina Luna, Georgina Fridel, María Gabriela Jure, María Julia Aimar.*

La presente publicación resulta de una construcción colectiva realizada gracias a los esfuerzos de diferentes miembros de la comunidad educativa de la Universidad Nacional de Río Cuarto, así como de equipos docentes e investigadores de diversos institutos superiores de formación docente del sur de la provincia de Córdoba.

La propuesta reside en compartir los procesos y resultados de las investigaciones desarrolladas en el marco de la *III Convocatoria a Proyectos Mixtos e Integrados de Investigación Educativa*. En este sentido, la obra recupera las prácticas y los conocimientos que entre sujetos e instituciones se han ido construyendo en torno a problemáticas comunes a los diferentes escenarios y contextos formativos. De manera puntual, los textos aquí compilados hacen foco sobre saberes emergentes que constituyen significativos aportes en el desarrollo de procesos de innovación de las prácticas de enseñanza en contextos de formación de formadores.

Dirección General de  
**EDUCACIÓN SUPERIOR**

Ministerio de  
**EDUCACIÓN**



ISBN 978-987-688-469-3



9 789876 884693

**UniRío**  
editora  
Secretaría Académica

