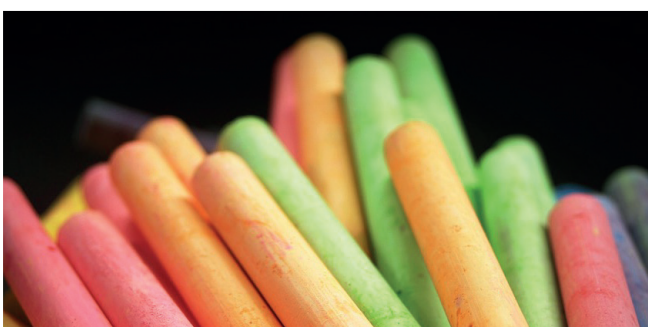


LA EDUCACIÓN SUPERIOR *EN LA CIUDAD*

Edición Especial

Diciembre 2017



LA SINGULARIDAD DE LA
FORMACIÓN EN LAS PRÁCTICAS



Buenos Aires Ciudad



Vamos Buenos Aires

GOBIERNO DE LA CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES
Ministerio de Educación
Dirección General de Educación Superior

PRESIDENTE DE LA NACIÓN
Mauricio Macri

JEFE DE GOBIERNO
Horacio Rodríguez Larreta

MINISTRA DE EDUCACIÓN
María Soledad Acuña

JEFE DE GABINETE
Luis Bullrich

S.S. COORDINACIÓN PEDAGÓGICA Y EQUIDAD EDUCATIVA
Andrea Bruzos

DIRECTORA GENERAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Marcela Pelandá

DIRECTORA DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Helena Alderoqui

DIRECTORA DE FORMACIÓN DOCENTE
Graciela Uequeñ

La singularidad de la formación en las prácticas

En el marco de las acciones desarrolladas desde la Dirección General de Educación Superior, se le ha brindado especial atención a la temática vinculada con la formación que se propone en el espacio de prácticas. La práctica constituye un espacio de encuentro, de construcción de conocimiento y de modos de enseñar que se van enriqueciendo a partir de pensar el hacer, de estudiar y reflexionar, de tomar decisiones que permiten crecer y cambiar, equivocarse y replantear el camino transitado. La práctica constituye todo un universo de significaciones que se pone en juego en un espacio compartido y confrontado por alumnos, docentes y pares, para que la experiencia de aprender y de enseñar sea una aventura enriquecedora, para todos los actores involucrados en este proceso.

Este número recupera las perspectivas planteadas durante la Jornada “La singularidad de la formación en las prácticas”, realizada con el objetivo de constituir un espacio para intercambiar experiencias, saberes y conocimientos respecto de este campo de la formación.

La coordinación académica estuvo a cargo de la Dra. Marta Souto y contó con la participación y exposición de reconocidos especialistas nacionales e internacionales. Entre ellos, se destaca la presencia del Dr. Richard Elmore, profesor de la Escuela de Posgrado en Educación de la Universidad de Harvard, miembro de la Academia Nacional de Educación de Estados Unidos y especialista en reformas educativas, quien brindó una teleconferencia inaugural. La Dra. Claudia Jacinto, acompañada por la Mgter. Beatriz Mastrángelo y la Dra. Liliana Sanjurjo, participó en la mesa redonda “Formar en las prácticas en distintos ámbitos”, en la que abordó la temática del encuentro desde sus diversas perspectivas y enfoques.

Durante el desarrollo de la Jornada, también hubo espacios de encuentros en los que se compartieron experiencias que se vienen desarrollando en las instituciones.

Es nuestro anhelo que todo el material producido y compartido en este encuentro pueda llegar a todos los lectores. Por ello esta edición especial de *La Educación Superior en la Ciudad* está dedicada exclusivamente a la difusión de las conferencias brindadas por los especialistas.

Marcela Pelanda
Directora General de Educación Superior
de la Ciudad de Buenos Aires

La singularidad de la formación en las prácticas

Conferencia inaugural



Marta Souto, coordinadora de la jornada organizada por la DGES, desarrolló la conferencia que compartimos a continuación. Allí abordó el sentido y las implicancias de la temática que motivaron la realización del encuentro.

El título “La singularidad en la formación en las prácticas” destaca la importancia dada a las prácticas, a la formación en ellas y a la singularidad de estas, o sea, a sus rasgos propios, idiosincrásicos. En un marco educativo socio-institucional donde las maneras de formar en las prácticas hablan de encuadres tradicionales, que en el discurso pedagógico ya hace tiempo son objeto de crítica, donde se plantea una relación teoría-práctica de carácter aplicacionista, con predominio de la primera sobre la segunda, con una identidad diferencial y hasta opuesta de cada uno de los términos. Hoy nos reunimos justamente para poner en el centro a las prácticas y no a las teorías, para darles un lugar protagónico que no sea el de herederas de las teorías que a nivel abstracto se elaboran. Se trata de otra forma de pensar. Es la experiencia

de formación lo que acá interesa, la que cada uno de nosotros lleva adelante en la cotidianidad de las instituciones de formación, de enseñanza, de trabajo e interesan en especial esas experiencias en tanto vividas, sentidas, reflexionadas a la vez en su diversidad y singularidad. Diversidad en tanto las prácticas son lo más conectado a las realidades socioculturales cambiantes que se llevan a cabo en contextos muy diversos económicos, sociales, culturales, institucionales y con sujetos también diversos y singulares, con potencialidades individuales distintas, en circunstancias históricas y sociales, es decir, de vida variadas y en transformación continua.

Hablar de formación es justamente hablar de vida, de transformación, de lo que se modifica en el tiempo, en este universo que la naturaleza provee. Quienes nos dedicamos a la formación



apostamos a la vida, al desarrollo de la potencia de cada uno de los sujetos y de nosotros mismos, confiando más que en una esencia del ser humano en su potencia, no en su falta para llegar a un standard o norma. Y esto es así más allá de los discursos, de las tradiciones, de las rutinas en las que a menudo nos protegemos defensivamente frente a las inquietudes que la amplitud del mundo de la formación significa.

El trabajo docente se realiza en prácticas sociales construidas socio-históricamente. Las prácticas docentes son complejas e incluyen modos de hacer, es decir, de enseñar. Formar en las prácticas es ayudar a introducir nuevos sujetos docentes en esas prácticas conscientes de su tiempo, de su responsabilidad, de los otros con quienes trabajan y de sí mismos, de su función política de educar y formar.

¿Qué entendemos por prácticas?

Práctica se puede definir de las siguientes maneras:

- El uso continuado de alguna cosa.
- El ejercicio de alguna habilidad, de una facultad, de algún tipo de arte bajo la dirección de un maestro, conforme a ciertas reglas, con el objetivo de ejercer una función u oficio.
- Aquello que se hace, lo que se produce y esto es siempre una transformación de la realidad.

El saber práctico provee una sabiduría vinculada con la acción deliberada, la *phronesis*, con la praxis pensada, deliberada, conversada con otros, siempre en relación con valores y fines, y orientada a la búsqueda del bien común. Se diferencia del saber teórico, de la contemplación que busca el conocimiento y también de la producción, de la *poiesis*, dedicado al hacer por el hacer para producir resultados, sin tener en cuenta el sentido orientado a valores. Aquí surge la técnica aplicable a muchas situaciones distintas en tanto

se valida en su derivación de la teoría, de los principios de la ciencia. Por eso en lo pedagógico es preferible hablar de lo instrumental y no de lo técnico porque el instrumento es herramienta *para* y recupera, en el nivel del hacer, el sentido de la vida, de lo cotidiano, de los valores, de la vida.

Una práctica profesional “es la competencia de una comunidad de prácticos que comparten las tradiciones de una profesión” (J. Dewey). Aprender una práctica es iniciarse en ese mundo de tradiciones, convenciones, lenguajes, limitaciones, sistemas de valores, jergas, etc., que es la práctica.

La noción de *campo de prácticas* (Bourdieu) refiere a espacios sociales que gozan de relativa autonomía, que son socialmente reconocidos en la producción de cierto tipo de transformaciones de la realidad. Las características internas de una práctica solo pueden identificarse y conocerse participando en la práctica en cuestión. Entrar en una práctica es aceptar la autoridad de ciertos modelos y reglas, ciertos modos de relación entre quienes participan de ella. Es entrar en una relación con los contemporáneos y con los que nos precedieron y fijaron tradiciones que continúan y se transforman, pero es también buscar lo nuevo, ir más allá de lo ya dado, crear en la experiencia compartida las transformaciones que hacen de las prácticas algo inédito, nuevo, creador.

En la historia de nuestra cultura se ha venido construyendo socialmente una diferencia entre lo teórico y lo práctico, basada en la dualidad teoría / práctica propia del pensamiento cartesiano que para conocer separa y opone en lugar de integrar. Pero además se ha ido dando, en esta construcción histórico-social, una valoración diferencial entre ambas, que de alguna manera estaba presente ya en la Grecia clásica al atribuir a la teoría la virtud máxima. Las prácticas son herederas de esas construcciones que las ponen en



relación con tradiciones y teorías desde un lugar de dependencia.

Hoy podemos decir que todos los saberes tienen dimensiones teóricas y prácticas, que la práctica cuestiona e interroga y le exige construcción de nuevos sentidos. Es necesario con valentía y audacia cuestionar esas bases que el pensamiento moderno ha fijado, reconocer herencias pero no subordinarnos a ellas. No se trata de obedecer a una autoridad, sino de autorizarse a uno mismo para transgredir en cierto sentido lo instituido.

La práctica implica las “maneras de hacer” que constituyen las mil prácticas a través de las cuales, los estudiantes se reapropian del espacio organizado institucional y socioculturalmente; “de lo cotidiano sembrado de maravillas, espuma tan deslumbrante (...) como las de los escritores o los artistas” (De Certeau). Las maneras de hacer entran en el campo de las artes a aprender en el oficio, de las cualidades, texturas, modos, estilos tan variados como experiencias sean posibles. Se trata de percibir microdiferencias allí donde tantos otros ven la obediencia

y la uniformidad, la prescripción que limita la experiencia y la cierra a las normativas. Analizar en los espacios minúsculos de juego las tácticas silenciosas y sutiles que se “insinúan” en un orden impuesto. Un hacer, el de la práctica, inseparable de la referencia a un “arte”, a “un estilo”. A las prácticas se entra, no se las describe ni conoce desde afuera, se entra al lado de un maestro que ya las conoce y puede ayudar en la inclusión de los nuevos, es experiencia con maneras de hacer, pensar, con estilos de acción diversos. En la inmersión en el campo de las prácticas es posible ir elaborando la teoría de las prácticas, su historización desde el contacto con las operaciones multiformes y fragmentarias, que obedecen a distintas reglas. O sea que se trata, siguiendo a De Certeau y a Mireille Cifali, de descubrir experiencias y, en ellas, lógicas de las prácticas en la enseñanza, en la formación, en la salud, en el arte, en la gastronomía, en la agronomía, etc.

Una manera de hacer, un arte de decir para buscar inteligibilidad en las prácticas es la narrativización de



las prácticas, una “manera de hacer” textual, con sus procedimientos y sus tácticas propios, que no se ajusta ceñidamente a la descripción de lo real, sino que crea un espacio ficticio, se aleja de lo real o hace como si se apartara de la coyuntura “había una vez”. El relato no expresa una práctica. No se limita a expresar un movimiento. Lo hace. Se comprende, si se entra en el baile.

A eso los invito, a entrar en el baile de las experiencias tratando de estar disponibles para que algo de lo que escuchemos, sintamos, compartamos nos afecte, nos toque, nos provoque para pensar de una manera u otra, y para dar a nuestras prácticas de formación un sentido de transformación de la realidad en otra realidad, y para ello de transformación de nosotros mismos ♦

Marta Souto

Bibliografía de referencia

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cifali, M. y Alain, A. (2007). *Ecrire l'expérience. Vers la reconnaissance des pratiques professionnelles*. Paris: PUF.

De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano. 1 Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana, Instituto Tecnológico y de estudios superiores de Occidente.

Dewey, J. (1978). *Experiencia y educación*. Buenos Aires: Losada.

Souto, M (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens.

Marta Souto es Doctora por la UBA en la especialidad de Ciencias de la Educación, Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación y Maestra Normal Nacional. Es Profesora Consulta Titular de la UBA. Ha sido profesora Titular y Titular Plenaria de la Facultad de Filosofía y Letras, en la cual creó y dirigió la Carrera de Especialización y Maestría en Formación de Formadores. Ha sido vicedecana de dicha facultad. Es investigadora del IICE. Fue Profesora Invitada de la Universidad de Paris X y del Conservatoire National de Arts et Métiers, de París y de otras universidades latinoamericanas. Recibió la designación de Caballero de las Palmas Académicas de la República Francesa. Ha recibido el Premio Konex 2016 en Humanidades, Educación. Publicó Hacia una didáctica de lo grupal (1993), Las formaciones grupales en la escuela (2000), Los pliegues de la formación (2016) entre otros libros y numerosos artículos en revistas especializadas del país y del exterior. Profesora de posgrados en diversas universidades nacionales y del exterior. Especializado en temas de didáctica grupal y de formación. Asesora de la Dirección General de Enseñanza Superior del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2016.

Construir comunidades educativas Conferencia del Dr. Richard Elmore



El Dr. Richard Elmore participó de la Jornada “La singularidad de la formación en las prácticas” organizada por la DGES. Lo hizo a través de una teleconferencia en la que realizó una serie de puntualizaciones y desarrolló algunas ideas que ayudan a ampliar la mirada respecto de la temática desarrollada en el encuentro.

El encuentro a distancia con el Dr. Elmore y los participantes de la Jornada fue una de las primeras actividades del encuentro. El expositor avanzó en su reflexión luego de hacer una caracterización del sistema educativo argentino, en el marco de un proceso de transformaciones que definió como “dramático” en relación con el desarrollo de las tecnologías digitales y su impacto en la educación.

Respecto del tema de la Jornada, propuso a las prácticas como problemática central de la educación en la actualidad y, en este sentido, señaló que cualquier crítica y debate en el campo profesional aporta para pensar la vida cotidiana y la gestión de las escuelas. En esa línea, identificó los tres pilares en que, desde su punto de vista, se apoya la práctica: la ciencia; la experiencia y la interdisciplina. Señaló en la última como de especial interés la intersección de la práctica docente y la práctica artística.

En la reflexión sobre la problemática, sostuvo que deben tenerse en cuenta dos perspectivas: una desde el alumno y otra desde el mundo productivo. Desde la primera, es necesario poner énfasis en que el estudio de las prácticas tiene sentido al incluirlo, preguntándose acerca de los núcleos dramáticos del aprendizaje, tal como ocurre en la sociedad. Desde el mundo productivo, al insistir en cómo el sistema educativo logra traccionar a ese mundo, cómo las prácticas docentes se constituyen en actividades centrales para las relaciones productivas.

Más adelante, el especialista compartió algunas consideraciones:

- La dimensión del futuro no se relaciona tanto con el tiempo por venir como con el presente; esto implica pensar en la anticipación de ese futuro y un trabajo ahora.
- Esta idea se relaciona con un dato más concreto, el lugar de nuestro



país entre las economías desarrolladas y la influencia potencial, que Elmore caracteriza como “poderosa” y que nuestro país podría ejercer.

- El crecimiento y el acceso a mayores niveles de bienestar e igualdad están directamente relacionados con la educación como factor que motoriza ese crecimiento.

- Vivimos en un momento en que la cultura digital afecta todos los órdenes de la vida y, por lo tanto, a la educación y, en particular, al aprendizaje. Esto no puede ser ignorado.

- La ciencia del aprendizaje ha sufrido cambios, pero son necesarios mayores cambios todavía en ese campo. En este punto hay que tener presente a las neurociencias que constituyen, para Elmore, el campo más interesante de la actualidad, ya que transforman la manera de pensar al ser humano y de explicar y comprender las diferencias entre las personas.

Comunidades de aprendizaje

Según Elmore, la idea de “comunidades de aprendizaje” lleva a revisar el diseño escolar desde el punto de vista organizacional y pensar hasta qué punto la escuela puede llegar a ser un lugar hostil e inhóspito para el aprendizaje. La comunidad de aprendizaje, para el especialista, es un concepto central, así como la “tutoría” mutua entre los alumnos que se enseñan unos a otros. Siguiendo su idea, tenemos una red de adultos estudiantes, no solamente adultos dando conocimientos, sino una comunidad de alumnos que aprenden y se enseñan entre ellos. También en el mundo digital hay un rol para las plataformas que, combinadas con otras prácticas, generan otras formas de organización del aula.

Respecto de estas consideraciones, introdujo algunos temas para la reflexión:

Hay una relación entre el desarrollo económico y el desarrollo profesional, esta relación se vincula a la adquisición de destrezas y está sujeta

a revisiones de las formas de organización del aprendizaje, aspectos ambos que atañen a la escuela. Se trata de otras destrezas y otras formas de organización, lo que supone aprendizajes que competen a la escuela.

Los sujetos aprenden mejor cuando lo hacen en comunidad. Esto lleva a revisar las concepciones del aprendizaje y sus condiciones. Los procesos de comprensión mejoran cuando se producen colectivamente, del mismo modo que las organizaciones optimizan su trabajo si lo hacen en equipo.

- Un dato empíricamente constatado y de interés: cuando las escuelas encaran los procesos de toma de decisión de manera colectiva (en equipo), los resultados mejoran.

Una realidad sobre el aprendizaje en el futuro: una buena parte de él se producirá a través de las redes sociales.

- Elmore puso el ejemplo de los EEUU, donde los alumnos aprenden a partir de una combinación de prácticas de enseñanza formales y trabajo en la red ampliando y complementando el trabajo en el aula. Señaló que eso repercute en mejoras en el aprendizaje y en el uso de las tecnologías; se trata de una mejora que, siendo aún despareja, abre importantes perspectivas futuras. Esto no implica la desaparición de la *actuación humana* del profesor sino, en todo caso, otros modos de esa actuación que requiere nuevos arreglos sociales para manejar la transformación digital. El docente puede dar y sus alumnos ver sus clases en otro formato -digital- y en otro momento -fuera del aula- en una relación de complementación optimizadora de las diferentes formas de enseñar y aprender.

Algunas problemáticas desde una mirada prospectiva

Elmore planteó la pregunta acerca de hacia dónde vamos desde el punto en el que estamos hoy en las escuelas. Esta pregunta tiene consecuencias y para el autor lleva a algunas reflexiones:



o *La utilidad del trabajo interinstitucional en el diseño de las clases.* Siguiendo al especialista, la realidad es que los docentes en general no están en una sola escuela sino en varias, lo que constituye un obstáculo para modalidades de trabajo colectivo y facilita el trabajo centrado de manera individual en la que el docente “brinda” el conocimiento. El uso de las plataformas digitales como un espacio posible de interacción entre los docentes que pueden compartir así sus experiencias y sus prácticas es una alternativa importante. En este sentido, en el campo de la práctica docente se pone en juego un enfoque colaborativo que significa compartir experiencias. Por ejemplo, pensar una experiencia holística para los alumnos (una experiencia total que incluya la confianza en los alumnos y en que ellos podrán tomar buenas decisiones) que plantee cómo es el aula, y cómo interactúan los grupos, y se trabaja sobre ella grupalmente.

o *El desarrollo de la escuela y su organización debe pensarse desde la perspectiva del equipo.* Para Elmore, esta modalidad permite que se compartan conocimientos, problemas comunes, experiencias de aprendizaje. El trabajo en equipo no resulta simplemente de juntar a las personas, de hecho hay organizaciones que tienen equipos que no funcionan. Este trabajo demanda habilidades para la práctica, ayuda a avanzar y es una guía para las personas para aprender, por ejemplo, cómo ser un buen miembro de grupo o cómo usar el lenguaje en equipo. Se trata de habilidades que se pueden aprender por un proceso inicial de *coaching*. Señaló que los estudiantes son dúctiles para ser miembros de un equipo en el que se puede compartir, entender el conocimiento, realizar lecturas en grupo.

o *La provisión de plataformas y portales digitales para los estudiantes.* Según su perspectiva, esto constituye una herramienta poderosa que facilita nuevas formas de interacción al margen del tiempo y el espacio físico de la escuela.

o *La profundización de la formación y entrenamiento de los docentes en el campo de las ciencias de reciente emergencia en el campo del aprendizaje.* Precisó el especialista que la investigación lleva hoy a formularse algunas preguntas, por ejemplo: ¿cómo aprenden los adultos y niños?

Del mismo modo lleva a explorar las relaciones entre los dos planos del aprendizaje: el afectivo y el cognitivo. Esto permite que sepamos más sobre el aprendizaje y la realización de experiencias que, a partir del reconocimiento de la particularidad señalada -respecto al aprendizaje- posibiliten un acercamiento importante para la comprensión de las diferencias individuales entre el alumnado.

Finalmente, Elmore propuso tomar como ejemplo “las rondas médicas” para el trabajo que quiere alentar. Explicó que aparecieron dentro de la educación médica en los hospitales escuela. Allí se hace un *coaching* por parte de médicos de mayor experiencia. Esto constituye una modalidad de la práctica que se incorpora en el hospital y ubica a los líderes en una situación de observación que no es normativa y que se basa en descripciones y análisis que hacen en las visitas. Sostuvo que, en ese contexto, se discute lo que se observó tratando de romper el aislamiento, de elaborar una comprensión de la enseñanza conjunta y de hacerlo de manera sostenida en el tiempo ♦

Teleconferencia del Dr. Richard L. Elmore. Crónica realizada por la Dra. Marta Souto

El doctor Richard L. Elmore es profesor de Liderazgo Educativo de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y director del Consorcio para la Investigación sobre Políticas Educativas (CPRE) de Estados Unidos.

Las pasantías como forma de aprendizaje en el trabajo, en la educación técnica argentina



Procesos históricos y enfoques para su configuración actual

La Argentina tiene numerosos antecedentes de formación en el trabajo de trabajadores desde los albores del siglo XX, en particular en el ámbito de la formación profesional estrictamente dicha y también en el incipiente desarrollo por aquella época de la educación. Dentro del sector industrial argentino, la preocupación por la obtención de trabajadores calificados ha estado presente de forma casi permanente a lo largo de los años. En la primera mitad del siglo XX, debido a la industrialización por sustitución de importaciones ocurrida durante las guerras mundiales, la formación de la mano de obra fue muy importante en la agenda del sector (Pronko, 2003). La figura del aprendiz fue promovida hasta mediados de los años cuarenta por sectores empresariales. Por esos años, el gobierno de Perón creó la Comisión

Nacional de Aprendizaje y Orientación Profesional (CNAOP), que tuvo a su cargo el dictado de cursos de aprendizaje dirigidos a menores de 14 a 16 años de edad que trabajaban cuatro horas. También brindaban cursos complementarios para jóvenes de 16 a 18 años que trabajaban ocho horas. Así fue como surgió la figura del “aprendiz”, un joven que trabajaba y complementaba su trabajo con la asistencia a cursos de capacitación (Puiggrós, 2006). Esto estuvo vigente hasta mediados de los años cincuenta, cuando dejó de existir. En los años noventa, un nuevo contrato de aprendizaje, poco utilizado, fue introducido en una ley de reforma laboral. También fue introducido en el país el sistema dual, incluyendo las llamadas “escuelas fábrica”, dependientes de las propias empresas. A mediados de los años noventa, se introdujo la figura de pasantías en los cursos de capacitación laboral, destinados a jóvenes desempleados. Estos desarrollos se



produjeron en el marco de disputas entre los actores del mundo del trabajo, empresas, sindicatos y el propio Estado. En efecto, las figuras legales y experiencias en torno a las prácticas como parte de la formación, más aún en la educación secundaria, estuvieron lejos de reunir un consenso. Estas tensiones siguen vigentes en los desarrollos de los últimos veinte años, aunque con nuevos planteamientos y desafíos respecto de la inserción laboral de jóvenes.

En los años noventa, en el marco de la Ley Federal de Educación, entró en vigencia en 1992 (hasta 2008) a nivel nacional el Decreto 340/92. Por medio de este decreto se habilitaron las pasantías para todos los alumnos mayores de 16 años de instituciones educativas del nivel secundario y del nivel superior, tanto universitario como no universitario. Según esta norma, una pasantía era una experiencia educativa durante la cual un estudiante realizaba actividades en una empresa, ONG u organismo estatal o privado, con el objetivo de completar su formación y conocer un ámbito laboral real. Se consideraba un complemento del aprendizaje en espacios de trabajo, no implicaban un vínculo laboral entre la persona y la empresa, y el pasante tenía un tutor educativo, que se encargaba de brindarle experiencia práctica y capacitarlo (Do Pico, 2013).

Las empresas utilizaron la pasantía como una herramienta para detectar, seleccionar y brindar un período de formación *in situ* a potenciales trabajadores, ante la dificultad para encontrar técnicos.

Aunque no existen cifras, un estudio sobre el tema señala que fue frecuente que los jóvenes técnicos que actuaron como pasantes fueran reclutados por las empresas una vez terminados sus estudios (De Pico, 2013)¹.

1. Resulta difícil saber con certeza cuántas fueron y cuántos alumnos tuvieron la oportunidad de participar de estos programas, ya que al depender de cada jurisdicción, no hay un registro centralizado. Las experiencias que se mencionan se conocen a través de la información que las mismas empresas o escuelas involucradas deciden hacer pública, o bien, a través de la difusión de organizaciones de la sociedad civil, como la Asociación Empresaria Argentina (AEA), que desarrolla un programa específicamente dedicado a fomentar y multiplicar estas actividades.

Muchas empresas grandes del país han implementado este régimen con escuelas secundarias técnicas. Algunas las incluyeron como política corporativa y las replicaron en sus diferentes plantas en distintos puntos del país.

Los pocos estudios disponibles (por ejemplo, Jacinto y Millenaar, 2007) mostraron que la práctica situada en un ambiente real de trabajo es valorada por los jóvenes, especialmente por su valor de puente con el mundo del trabajo y por la posibilidad de acumular experiencia. Las escuelas también señalan beneficios (a pesar de que para muchas la experiencia de organización de dichas prácticas es un gran esfuerzo institucional), ya que estimulan la revisión y actualización de contenidos y contrastan los planes de estudio con la realidad. La experiencia de los alumnos vuelve a la escuela y motiva a los docentes a la actualización, facilitando la comprensión del mundo del trabajo y la cultura empresarial.

Sin embargo, las pasantías fueron muchas veces desnaturalizadas, quitándoles su valor de aprendizaje en el trabajo. En algunos casos no cumplían con las condiciones previstas para alcanzar los objetivos educativos: rotación por distintas áreas, relación con la especialidad estudiada, respeto del tiempo necesario para el aprendizaje escolar, seguimiento personal de los pasantes, entre otras. Incluso, en ocasiones se redujo el contenido de materias con el fin de liberar horas para prácticas, en detrimento de la formación técnica (Gallart, 2004). Los planes de aprendizaje, instrumento fundamental para la organización de la pasantía, muchas veces fueron instrumentos formales y la práctica real se distanciaba de lo previsto. Estas distancias muchas veces se explicaron por la falta de seguimiento de la propia institución educativa.

Las situaciones descritas justifican en parte la propagación de una visión negativa de las pasantías y su asimilación



a situaciones de precarización laboral. Distintos sectores, entre ellos algunos partidos políticos, los sindicatos, los medios académicos y los centros de estudiantes han cuestionado la incorporación de estudiantes a las empresas, por considerar que pueden ser tomados como mano de obra calificada a bajo costo (Giachello, 2011). Se ha considerado reiteradamente a las pasantías como un instrumento de trabajo precario y como una sustitución de trabajadores por pasantes.

Un importante cambio de contexto político y económico llevó, a principios del 2000, a un fuerte impulso en las políticas de educación técnica y una reconfiguración de las prácticas en lugares de trabajo. En el año 2005 se sancionó una nueva Ley de Educación Técnica que incrementó los años y horas de formación técnica, introdujo mecanismos para la homologación de títulos y creó el Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, garantizando así el financiamiento necesario para llevar a cabo las reformas. El concepto de *pasantía* se amplió cuando se crearon las Prácticas Profesionalizantes (PP), definidas como

aquellas estrategias y actividades formativas que, como parte de la propuesta curricular, tienen como propósito que los estudiantes consoliden, integren y/o amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Son organizadas y coordinadas por la institución educativa, se desarrollan dentro o fuera de tal institución y están referenciadas en situaciones de trabajo (INET, 2007).

Estas prácticas se proponen que los estudiantes apliquen los saberes profesionales sobre procesos productivos de bienes y servicios relacionados con su futuro entorno de trabajo. Pueden asumir distintos formatos: pasantías en empresas u ONGs, sistemas duales

o de alternancia son algunas de ellas. Pero también asumen otras formas de práctica, tales como proyectos didácticos o productivos, emprendimientos a cargo de los alumnos, empresas simuladas, entre otros (INET, 2007). De este modo, se amplían los ámbitos de práctica con el fin de que estén disponibles para todos los alumnos, ya que resultaba prácticamente imposible obtener vacantes para todos en espacios reales de trabajo. Esta falta de lugares de pasantía refleja al mismo tiempo las limitaciones del mercado de trabajo argentino en cuanto a la formalidad de los puestos de trabajo, así como la escasa legitimidad histórica de ese tipo de relaciones entre educación y trabajo, en particular, en relación con los menores de edad. Lo cierto es que antes de que lograra implementarse la nueva figura legal, otra ley derogó en 2008 el Decreto 340/92 que daba el marco para la educación media². En efecto, la Ley N° 26427 de 2008 introdujo un nuevo sistema de pasantías para los estudiantes de la Educación Superior, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y de la Formación Profesional.

Nuevos desafíos y formatos de las prácticas en lugares de trabajo

Hemos sostenido anteriormente que las prácticas en contextos reales de trabajo han adquirido nuevos sentidos ante las rupturas de los procesos de socialización laboral tradicionales. En efecto, para un joven que solo ha accedido a oportunidades laborales precarias o que nunca ha trabajado, contar con una experiencia de *exploración acompañada* puede ser una oportunidad valiosa. Esto le permitirá experimentar las reglas del juego en el mundo del trabajo, las relaciones interpersonales implicadas y el reconocimiento de lo que se espera de él, no solo en términos de saberes específicos y en la resolución de problemas, sino también

2. Aunque esta ley no incluye a las escuelas técnicas y regula el sistema de pasantías solo para alumnos mayores de 18 años, las escuelas secundarias se quedaron sin un instrumento normativo para encuadrar las pasantías.



en términos actitudinales.

Bajo el mismo argumento, varias investigaciones señalan algunas dimensiones de la incidencia de las pasantías en el contexto socio-laboral. Así, Marhuenda, Navas y Pinazo (2004) han señalado que brindar una experiencia significativa de experimentación del mundo del trabajo ayuda a que los jóvenes logren definir mejor sus expectativas de futuro, recuperando un aprecio por el trabajo y por sí mismos. Se busca de este modo alejarlos de la imagen negativa y estigmatizadora con la que muchas veces se los identifica y a través de la cual, en ocasiones, ellos mismos se reconocen. En este sentido, se abre lugar a la posibilidad de que resignifiquen **sus disposiciones hacia un determinado empleo o hacia la continuación de estudios superiores.**

Forner y otros (1996) señalan que las pasantías contribuyen a desarrollar en los jóvenes la **maduración profesional o vocacional**, es decir, la potencialidad para tomar decisiones eficaces en materia de formación y de empleo. También estos autores resaltan la potencialidad de las pasantías de dinamizar y motivar a los estudiantes para sus estudios actuales y posteriores.

Finalmente, otra dimensión de análisis de los nuevos sentidos de las pasantías tiene que ver con la **equidad y las posibilidades de experimentar y aprender sobre un mundo del trabajo formal, en particular para los jóvenes que provienen de contextos más desfavorecidos.** Varios autores señalan evidencias al respecto. Schuetze (2004) constata que en los programas de educación en alternancia dirigidos a poblaciones vulnerables, la familiarización con el mundo del trabajo es prioritaria por sobre los objetivos de adquisición de habilidades concretas. En esta misma línea, Forner y otros (1996) señalan que los “sostenes” vinculados a las pasantías son más fuertemente aprovechados por jóvenes de niveles de calificación bajos. Como hemos señalado en un trabajo anterior (Jacinto, 2007), la generación de dispositivos de acercamiento a un mundo

del trabajo de calidad es una de las formas de contribuir a la equidad de oportunidades entre los jóvenes.

En una investigación (Jacinto y Dursi, 2010), enfocada en tres escuelas que atendían estudiantes provenientes de contextos desfavorecidos, se observó que los jóvenes valoraban especialmente contar con una experiencia previa, dotada de cierta contención, como una oportunidad valiosa de experimentar las reglas del juego en el mundo del trabajo, las relaciones interpersonales implicadas y el reconocimiento de lo que se espera de ellos, no solo en términos de saberes específicos y en la resolución de problemas, sino también en términos actitudinales. Para los jóvenes provenientes de una escuela técnica altamente vinculada a las empresas del sector, la pasantía cobraba un sentido tradicional: la posibilidad de poner en práctica lo aprendido en la escuela aparece fuertemente enfatizada. En cambio, en las dos restantes escuelas, algunos jóvenes resaltaban, sobre todo, el aprendizaje de competencias personales durante la pasantía, con un fuerte peso en la maduración vocacional. Para estos jóvenes, la pasantía resultó la oportunidad de hacer una experiencia en el empleo formal, es decir que se les abrió la entrada a un segmento del mercado laboral al que hubiera sido difícil que entraran por sus propios capitales sociales. Ese efecto “puente” hacia la integración a un empleo formal no solo impactó sobre sus conocimientos y competencias laborales, sino que representó un proceso de integración social y, en términos genéricos, una contribución de estas pasantías a la igualación de oportunidades.

En síntesis, en la Argentina, las pasantías tuvieron una historia de tensiones entre actores, siempre con un carácter acotado en términos numéricos. La relativa reciente implementación como uno de los formatos de las prácticas profesionalizantes aún no ha sido suficientemente estudiado.



Los pocos estudios disponibles (ya señalados) muestran satisfacción por parte de los jóvenes, de los directivos y de los responsables en empresas con los aprendizajes realizados en las pasantías en empresas. Se valora como experiencia, como puente con el empleo, como forma de consolidación de saberes teóricos y prácticos. Sin embargo, al no existir estudios sistemáticos sobre los procesos de implementación y su impacto, persisten dudas acerca de la preservación de su carácter de aprendizaje teórico-práctico integrado, acerca de la eventual sustitución de trabajadores y, en definitiva, sobre su aprovechamiento en términos de creación de saberes de parte de todos los actores implicados: centros educativos, estudiantes y empresas ♦

Claudia Jacinto

*Investigadora principal del CONICET en el CIS-IDES.
Coordinadora de PREJET <http://prejet.ides.org.ar/>*

Bibliografía de referencia

- Do Pico, M. V. (2013). *Prácticas Profesionalizantes. Estrategias que vinculan la educación técnica con el mundo del trabajo*. Buenos Aires: Asociación empresaria Argentina.
- Forner, y. et al. (1996). "Les stages en enterprise: quels effets chez des jeunes de collège?", *Revue française de pédagogie*, N° 115, pp.33-42.
- Gallart, M. A. (2004). *Reflexiones para la vinculación con Empresas de parte de Escuelas Técnicas*. Buenos Aires: Asociación Empresaria Argentina.
- Giachello, P. (2011). "Pasantías: una panzada para los empresarios". Partido Obrero[en línea]. Último acceso 10 de Diciembre de 2013 en: <http://prensa.po.org.ar/blog/2011/09/29/pasantias-una-panzada-para-los-empresarios/>
- González, P. et al. (2005). *Sistema de pasantías y precarización laboral: El caso del mapa educativo nacional*. VII Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía. La Plata [en línea]. Último acceso 10 de Diciembre de 2013 en: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.779/ev.779.pdf
- Jacinto, C. y Dursi, C. (2010). "La socialización laboral en cuestión: las pasantías ante las incertidumbres de las transiciones laborales de los jóvenes", en *La construcción de la trayectorias laborales de los jóvenes*. Buenos Aires: Teseo-IDES.
- Jacinto, C. y Millenaar, V. (2007). "Las relaciones entre escuelas y empresas: un camino con nuevos desafíos en América Latina". Boletín *redEtis*. Buenos Aires: *redEtis-IIPE-UNESCO*, N° 7, pp. 1-6, 2007.
- Marhuenda, F.; A. Navas; S. Pinazo. (2004). "Conflicto, disciplina y clima de aula: La garantía social como respuesta al control social sobre los jóvenes", en Molpeceres Pastor, M. (Coord.) *Identidades y formación para el trabajo*. Montevideo: Cinterfor, pp. 255-300.
- Pasman, C. (2008). *Una mirada al gobierno de la educación técnica de nivel medio*. Trabajo Final de Especialización en Políticas Educativas. Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella.
- Pronko, M. A. (2003). *Universidades del Trabajo en Argentina y Brasil: una historia de las propuestas de su creación; entre el mito y el olvido*. Montevideo: Cinterfor/OIT.
- Puigrós, A. y Bernetti, J. (1993). *Peronismo: Cultura política y educación (1945-1955)*. Buenos Aires: Galerna.
- Schuetze, H. (2004). "Integrating school and work based learning. Alternation education and learning in Canada". Vancouver: UBC.

La Formación en las prácticas profesionales docentes



Durante mucho tiempo se consideró que el aprendizaje de una práctica, por más compleja que esta sea, se podía realizar a través de la imitación de aquellos experimentados en ella. El avance de los conocimientos teóricos y la mayor comprensión de los problemas que el ejercicio de una práctica puede presentar dieron lugar a una preocupación por la formación teórica necesaria para diversos desempeños. Se generalizó, entonces, la convicción de que era ineludible una formación teórica previa al aprendizaje de una práctica y que algunos ejercicios prácticos deberían llevarse a cabo como cierre final de esa formación.

Lo que llamaremos aquí genéricamente “enfoque tradicional” de la formación en la práctica -incluyendo en él tanto el enfoque tradicional propiamente dicho como el tecnocrático- suponía que era necesario y suficiente que un futuro práctico aprendiera primero todos los conocimientos que fundamentan una práctica y que, después, realizara su ejercicio supervisado. Allí debería

demostrar la aplicación más o menos experta de los aprendizajes previos, para luego poder asumir un trabajo.

Subyace a esta manera de entender la práctica, la concepción de que la teoría informa a la práctica, de que la formación en esta se produce por simple inmersión y como aplicación de la teoría. Subyace también una concepción del práctico como técnico u operario que debe saber usar los conocimientos producidos por los teóricos, así como la idea de que hay una sola manera de hacerlo y que esta no se encuentra atravesada por la subjetividad de quien realiza las acciones. Por ello, la formación en la práctica se reduce a una inmersión al final de la carrera, la que suele generar en los estudiantes la precepción de que la práctica está desvinculada de la teoría, pues no pueden comprenderla a partir de los marcos teóricos que estudiaron sin articulación con la práctica.

Además de la negación de la dimensión subjetiva, es decir, del peso que tienen las creencias, valores, supuestos, este enfoque desconoce que las prácticas son siempre sociales



y contextualizadas. Es decir que están siempre atravesadas por cuestiones ideológicas y que los problemas que se les presentan a los prácticos son siempre complejos, diversos e inciertos, por lo que requieren de soluciones singulares y creativas, además de fundamentadas.

En las últimas tres décadas comienza un significativo desarrollo teórico y de programas de investigación, los cuales, partiendo del reconocimiento de que el práctico está implicado con las acciones que realiza, asumen que es imposible “actuar sin pensar”. El enfoque hermenéutico-reflexivo abrió una nueva perspectiva para comprender las prácticas y, por ende, para orientar su formación. Movimiento que, a pesar de su relativo reciente desarrollo, hunde sus raíces en autores tales como Dewey (1989) y es recuperado por Ferry, Schön, Perrenoud, entre otros.

Desde la racionalidad práctica, la articulación teoría-práctica se va estructurando a partir de las construcciones que realizan los docentes en el proceso de confrontación entre la acción y sus marcos referenciales previos. Los docentes construyen estructuras conceptuales, teorías prácticas que les permiten ir resolviendo problemas prácticos y reconstruyendo sus esquemas teóricos. Los aportes de Schön han sido cruciales para el avance de las investigaciones desde este enfoque, pues ha contribuido a la construcción de una epistemología diferente de la práctica, que permitió superar las limitaciones de la racionalidad tecnocrática, reconociendo que:

- La práctica siempre es producto de la articulación de un entramado de condicionantes entre los cuales el pensamiento y el conocimiento del profesor juega un papel importante.
- Los profesores son producto de un largo proceso de formación y socialización, durante el cual fueron integrando supuestos, creencias, teorías implícitas y científicas.
- La actuación de los profesores está

dirigida por dichos supuestos y teorías, pero, a su vez, las acciones modifican su conocimiento, lo que permite suponer que, además, subyace a toda práctica docente una lógica posible de conocer.

- Los docentes son profesionales racionales y prácticos, y su actuación es producto de una racionalidad limitada por los propios supuestos, pero con posibilidad de revisarlos, lo que posibilita que construyan sus acciones a partir de la reflexión, puedan dar cuenta de ellas y puedan modificarlas.

- Por otra parte, la práctica docente es dinámica y compleja, requiere de acciones deliberadas y, en consecuencia, es posible y deseable conocer más acerca de ese proceso de reflexividad.

Tal como señala Schön, la racionalidad técnica no ha podido explicar cómo se toman decisiones en situaciones prácticas caracterizadas por la incertidumbre, la singularidad, los conflictos de valores. Las situaciones complejas que nos plantea la práctica requieren algo más que la aplicación mecánica de la teoría. Es necesario que el práctico reconozca y evalúe la situación, la construya como problemática y, a partir de su conocimiento profesional, elabore nuevas respuestas para cada situación singular. La práctica plantea zonas de incertidumbre “que escapan a los cánones de la racionalidad técnica” (Schön, 1992: 20). La racionalidad práctica representa una concepción constructivista de ella. Esta manera de entender la práctica implica, entonces, una forma distinta de concebir la construcción del conocimiento profesional y, por ende, de entender cómo debe ser la formación. Es desde estos aportes que se enriquece la discusión acerca de los diseños de formación, pues ya no solo se pone en cuestión la tensión formación disciplinar/formación pedagógica, sino que se problematiza la tensión formación teórica/formación práctica y se comienza a entender la formación como un largo y complejo proceso.



Si entendemos la formación docente como el proceso a través del cual el docente se va apropiando de creencias, teorías, saberes prácticos, teorías vulgares y científicas con las cuales construye un saber personal que, a su vez, socializa permanentemente, es posible distinguir en dicho proceso formativo diversos trayectos que influyen de diferentes modos: la biografía escolar, la formación inicial, los procesos de socialización profesional y el desarrollo profesional. Los estudios e investigaciones acerca de la formación docente han señalado que los trayectos más asistemáticos y acríticos -la biografía escolar y la socialización profesional- son de alta incidencia en la manera en que se asumen las prácticas en relación a los trayectos sistemáticos y formales de formación inicial y continua. Es desde estos aportes que se enfatiza la importancia de revisar reflexivamente la biografía escolar y los procesos socializadores a través de nuevos dispositivos de formación, tanto inicial como continua.

Davini (1995) define la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos -generalmente en forma inconsciente-, que constituyen un fondo de saber regulador de nuestras prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica. Entendemos por *socialización profesional* los procesos que se llevan a cabo tanto en el instituto formador como en los lugares de inserción laboral, a través de los cuales se va construyendo un conocimiento en acción acerca de las propias prácticas.

El peso de la biografía escolar y de la socialización profesional posibilita entender por qué sostenemos que la práctica es una construcción subjetiva. El concepto de tradiciones posibilita comprender por qué decimos que es, también, una construcción social. Entendemos por *tradiciones* las “configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen

a lo largo del tiempo, en cuanto están *institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos*. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones” (Davini, 1995: 20). El normalismo que dio origen a la escuela primaria y al sistema educativo, el tecnicismo que adquirió relevancia a mediados del siglo pasado, el academicismo en cuanto al contenido a enseñar unido al modelo artesanal respecto al desempeño de la docencia son algunos ejemplos de fuertes tradiciones que condicionan las prácticas áulicas, más allá de los proyectos objetivados.

Comprender la complejidad del proceso de construcción subjetiva y social del trabajo docente, los impactos formativos, las dimensiones no racionales de nuestras prácticas nos conduce al concepto de *habitus* profesional (Bourdieu, 1991; Perrenoud, 2006), entendiéndolo por tal los esquemas adquiridos en la historia incorporada, puestos en acto en las prácticas cotidianas. Son organizadores de la acción, lo que controla la acción pedagógica a través de diversos mecanismos. El *habitus* da cuenta de esquemas de percepción, decisión y acción que movilizan débilmente el pensamiento racional. Estos esquemas se caracterizan porque no son fácilmente verbalizables, pueden estar en la base de la actuación de manera inconsciente, tienen una propiedad selectiva, se expresan con una relativa certeza en sus afirmaciones, son económicos y poco complejos y son resistentes a los cambios. El *habitus* profesional actúa como mediador entre los saberes y las situaciones que exigen una acción, ya que la acción pedagógica, signada por un alto grado de imprevisibilidad e incertidumbre, no siempre se apoya en los conocimientos teóricos, sino que recurre a formas internalizadas. La revisión de esos esquemas posibilita la construcción de una práctica más



coherente con los propios principios y teorías que sostenemos.

Si los problemas que nos plantea la práctica son singulares y requieren de nuestras acciones construidas para resolverlos, la reflexión sobre ella y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son de fundamental importancia para poder revisar ese núcleo duro que es el *habitus*. Entendemos por *reflexión* el proceso a través del cual podemos darnos cuenta y dar cuenta de nuestras acciones y modificarlas para adecuarlas a las necesidades de las situaciones que se nos presentan en nuestras prácticas. Se trata de un trabajo sobre uno mismo en el que tratamos de analizar las prácticas confrontándolas con las teorías y produciendo nuevos esquemas de percepción y de acción. “El proceso de reflexión en la acción es un proceso vivo de intercambios, acciones y reacciones, gobernadas intelectualmente, en el fragor de interacciones más complejas y totalizadoras. Con sus dificultades y limitaciones, es un proceso de extraordinaria riqueza en la formación del profesional práctico. Puede considerarse el primer espacio de confrontación empírica de los esquemas teóricos y de las creencias implícitas con los que el profesional se enfrenta a la realidad problemática. En este contraste con la realidad se confirman o refutan los planteamientos previos y, en cualquier caso, se corrigen, modelan y depuran sobre la marcha” (Pérez Gómez en Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1995: 419).

Esta manera de entender la práctica y su relación con la teoría ha tenido cierto grado de incidencia en la formación docente, tanto en relación al enfoque formativo, como a los diseños y dispositivos de formación y a las relaciones entre las instituciones formadores y sus actores. El enfoque clínico posibilita una formación teórica centrada en la práctica. En el “procedimiento clínico, la práctica -al pie del lecho del enfermo o donde corresponda en los otros oficios de lo humano- no es un simple ejercicio

de aplicación de los conocimientos adquiridos. Es a la vez: un trabajo de construcción de conceptos y de saberes teóricos nuevos (por lo menos para el estudiante) a partir de situaciones específicas, un trabajo de integración y de movilización de recursos adquiridos, un momento intenso de ‘poner en práctica’ las adquisiciones teóricas y metodológicas, de contextualizar saberes” (Perrenoud, 2001). También ha incidido en los diseños de formación, por cuanto desde las últimas décadas, en nuestro país, está previsto el campo de las prácticas como eje que atraviesa y articula toda la formación.

En cuanto a los dispositivos de formación, se entienden como aquellos espacios, mecanismos, engranajes o procesos que facilitan, favorecen o pueden ser utilizados para la concreción de un proyecto o la resolución de problemáticas. Se trata de un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción. Es, a la vez, un revelador de significados, un analizador, un organizador técnico y un provocador de transformaciones, previstas o no. Como señala Souto, se trata de un concepto prometedor, tanto desde el punto de vista instrumental como conceptual, ya que los dispositivos son instrumentos que se crean o se aprovechan para resolver problemáticas contextualmente. También tienen un alto grado de maleabilidad que permite adecuarlos permanentemente, lo que los diferencia del método y de la técnica. Conceptualmente, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas con el cambio y con la intervención.

Perrenoud se refiere, en este sentido, a los dispositivos susceptibles de favorecer la toma de conciencia y las transformaciones del *habitus* profesional. Dispositivos basados en la narración y/o escritura, tales como las entrevistas de explicitación, el diario de clases, la escritura autobiográfica, las dramatizaciones, la narración y análisis de incidentes críticos, y los basados en la socialización de experiencias, tales como el trabajo en



taller, en ateneos, la pareja pedagógica. Todos son instrumentos valiosos para tener en cuenta no solo en la formación inicial, sino también durante el desarrollo profesional.

Respecto de la relación entre las instituciones de formación inicial y las de inserción, tanto para llevar a cabo prácticas de pregrado como para insertarse como principiante, hay una tendencia creciente a intentar construir un modelo colaborativo (Marcelo y Esteberanz), desde el cual la formación docente sea una responsabilidad compartida. Modelo a través del cual se intenta superar formas obturantes de relación, basadas en la crítica y desconfianza mutua. En esa dirección, en algunas instituciones se está trabajando con proyectos articulados y acuerdos escritos e intentando dar visibilidad a los docentes coformadores, sujetos clave en los procesos formativos.

En cambio, es escasa la incidencia de estos aportes en algunos aspectos que sería esperable se revisen. Entre otros, en políticas que favorezcan las tareas de acompañamiento a docentes y directivos principiantes; que visibilicen, tanto académica como económicamente, a los docentes coformadores; y que garanticen condiciones materiales y académicas para promover prácticas reflexivas. Y también es necesario hacer un trabajo conjunto con todos los docentes que participan de la formación, aún los del campo específico y pedagógico, para que estos aportes tengan incidencia en sus supuestos acerca de la formación práctica y, por ende, en sus propias prácticas ♦

Liliana Sanjurjo

Doctora en Ciencias de la Educación- Profesora de Residencia Docente de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Artes. UNR- Directora de la Maestría en Práctica Docente de dicha Facultad. Docente en posgrados.

Bibliografía de referencia

Bourdieu, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.

Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Políticas y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Dewey, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

Marcelo García, C. y Esteberanz, A. (1996). "Modelos de colaboración entre la Universidad y las Escuelas en la formación inicial del profesorado". En: Zabalza Beraza, M. A. *Los Tutores en el practicum. Funciones, formación, compromiso institucional*. Actas del Symposium de Prácticas Tomo I, ICE Universidad de Santiago de Compostela.

Perrenoud, P. (2006). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.

Sanjurjo, L.; Alfonso, I.; España, A.; Foresi, M. F.; Hernández, A. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.

Sennett, R (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Shulman, L. (1989). "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea". En Wittrock, *La investigación en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Entretejidos. El arte y “la belleza de la trama” en la cultura escolar



Nadie puede negar en este mundo por el que hoy nos toca transitar que la escuela, así como la vida, es un complejo entramado. La música nos cuenta cosas del mundo en el que vivimos y también de mundos imaginados. El arte tiene, justamente, esa posibilidad, la de crear imágenes ficcionales que, a través de la metáfora, nos cuentan acerca de otros mundos posibles. Muchos mundos coexisten al interior de la escuela; es compleja la trama de la cultura escolar, con cruces de culturas, de voces... y entre ellas, la del arte.

Si pensáramos acerca de las concepciones del arte que acompañaron su entrada en la escuela, veríamos que siempre se dieron razones, pero no todas muy específicas. Esto llevó a que aparecieran falsas creencias, prejuicios, representaciones sociales, que hicieron que siempre el arte estuviera, de la lista de prioridades en la escuela, exactamente al final.

Hoy compartiré con ustedes por qué estoy tan convencida de que el arte es

parte **sustancial** en la formación de los individuos.

Quizás ustedes lo sepan, pero para quienes no son especialistas en este campo, viene bien una rápida revisión por los diversos modelos formativos que predominaron, y aún siguen vigentes, en la educación artística en la escuela.

Uno es el **modelo logocentrista** que surgió en Europa varios siglos atrás. En este caso, el centro de atención lo conforma el objeto artístico en sí y por ello la educación artística va a tratar, por sobre todo, de respetar las reglas y normas de producción de las obras de arte, los principios universales que el arte propone y, consecuentemente, va a brindar a los estudiantes las herramientas y saberes precisos como para conocer y producir tales productos. Hablo en presente porque aún persiste, principalmente en conservatorios, escuelas superiores de música o de danzas clásicas.

Otro es el **modelo expresionista** que aparece para romper con todo lo establecido anteriormente. Ya el respeto



por la norma no se considera importante y lo que domina es el propio sujeto. Se concibe al arte como expresión de las emociones y la manifestación subjetiva del mundo interior del artista, que es un genio, porque nació con el “don” del arte. Hay una mirada romántica y se instala la idea de arte como producto de la inspiración y la creatividad. Si sumamos a esta visión del artista innato la idea de que en esta época se valora al niño a la par del ser primitivo y de los locos, y a la creatividad como expresión del ser interior, se configura una tríada que sustenta un modelo de formación que renuncia al aprendizaje y a su relación con la cultura, en beneficio de la libre y espontánea expresión del sujeto.

Este formato prendió muy fuertemente en la escuela, porque se le prestó especial atención a la infancia, y esto trajo como consecuencia la falta de propuestas teóricamente serias para el desarrollo de la educación artística. Si el arte es la expresión espontánea, ¿qué enseñar?

Quiero aclarar que no se está diciendo que los niños no deban explorar y experimentar con el arte. A lo que se está haciendo referencia es a qué modelo suscribe quien está a cargo del espacio de educación artística en la institución escolar, que es lo que orientará sus acciones con referencia a la enseñanza.

Ambos modelos siguen vigentes en la actualidad. El primero, como dije, en carreras de música, ballet, facultades de Bellas Artes. El segundo, principalmente en la educación plástica o visual, preferentemente en los niveles iniciales de la escolaridad y en ámbitos de educación informal.

Surge posteriormente el **modelo filolingüístico**. En este caso, el arte es considerado un lenguaje y empezamos a hablar de **discursos**: visuales, sonoros o de movimiento, según la disciplina artística de la que se trate.

Se sostiene que las formas de expresión artística se estructuran en una gramática de las formas y se destaca el poder de comunicación de la obra de arte,

con lo cual entra en escena el espectador. Este debe poseer las herramientas para descubrir y poder reconocer esas sintaxis internas, a fin de poder hacer una “lectura visual” o una “escucha particular”, según el lenguaje del que se trate. Surge la psicología de la percepción que elabora teorías para explicar qué nos pasa frente al objeto artístico.

También aquí se debe aclarar que las obras de arte seguirán siendo obras de arte siempre; la cuestión es qué hacemos con ellas, cómo las vemos, cómo las estudiamos, cómo tratamos de hacer sentido con ellas.

Según la pedagoga brasileña Ana Mae Barbosa (2002):

El Arte como un lenguaje que agudiza los sentidos, transmite significados que no pueden ser transmitidos a través de ningún otro tipo de lenguajes, como podrían ser el discursivo o el matemático. [...] Por medio del Arte es posible desarrollar la percepción y la imaginación, aprehender la realidad del medio ambiente, desarrollar la capacidad crítica, permitiendo al individuo analizar la realidad percibida y desarrollar la creatividad de manera de cambiar la realidad que fue analizada.

En la puesta en marcha de este modelo, se tratará entonces de que los estudiantes construyan aquellos saberes que les abrirán la posibilidad de dominar los elementos comunicativos que subyacen a la pura forma que vemos o escuchamos.

Aunque muy lentamente, este modelo va ganando terreno en algunas instituciones, a la luz de la normativa que surge de documentos nacionales y jurisdiccionales sobre Educación Artística de los últimos años.

Lo común entre estos tres modelos es considerar a las artes y a sus producciones como resultado de la acción de un sujeto que crea y un objeto que es creado, en forma autónoma. Frente a



ello, la última idea que está circulando, sobre todo en referencia a la “cultura visual” entre los estudiosos del tema, como por ejemplo el australiano Paul Duncum, la norteamericana Kerry Freedman y, en España, los doctores Fernando Hernández e Imanol Aguirre Arriaga, es que, en lugar de concebir al arte como “saber normativizado” (como sucedía con el modelo logocentrista), como “expresión interior” (tal lo propuesto por el modelo expresivista) o como “lenguaje” (modelo filolingüístico), nos sugieren pensar el **arte como hecho cultural**.

Aducen que vivimos hoy en un mundo donde tanto el conocimiento como el entretenimiento se construyen desde lo visual, mientras que los educadores hemos sido formados en la cultura de la letra, por lo cual se da una falta de sintonía entre docentes y estudiantes. Al respecto sostiene Aguirre Arriaga (2006) que los estudiantes actuales interactúan con lo que les ofrece cotidianamente el universo visual y la cultura popular: el cine, los videojuegos, la música popular, las teleseries, internet, los grafitis, los dibujos de la televisión, la publicidad, etc.

Ante este hecho, que reconocemos, no podemos dejar de asumir la tarea de repensar el papel de la escuela en la formación de los individuos y, dentro de ella, el lugar que le corresponde a la educación artística.

Arthur Efland (2004) sostiene:

La función de las artes a través de la historia cultural humana ha sido y continúa siendo una tarea de “construcción de la realidad”. Las diferentes artes construyen representaciones del mundo [...] que pueden inspirar a los seres humanos para comprender mejor el presente y crear alternativas de futuro. Las construcciones sociales que encontramos en las artes contienen representaciones de estas realidades sociales que contribuyen a la comprensión del paisaje social y cultural en el que habita cada individuo.

El arte es una forma de conocimiento, una nueva manera de representación del mundo.

Bajo esta perspectiva, se trata ahora de dotar a los estudiantes de herramientas que les permitan actuar como constructores e intérpretes de mensajes artísticos significativos.

Cito a Aguirre Arriaga cuando expresa:

Los defensores de este modelo estiman que, del mismo modo que el objeto de enseñar ciencias es preparar a los estudiantes para comprender el mundo natural (y las representaciones del mundo natural) mediante informes o teorías científicas, la razón de esta propuesta de educación de las artes [...] consiste en proporcionar fundamentos a los estudiantes para comprender críticamente los mundos sociales y culturales en los que viven y se producen sus relaciones.

La ciencia es una manera de conocer el mundo, el arte es otra, ni mejor ni peor, solo diferente, y complementaria.

Ante un problema, el arte ofrece múltiples respuestas posibles y todas ellas válidas.

Así nos prepara para enfrentar las cambiantes situaciones que se irán presentando en nuestra vida social cotidiana, entendiendo que los asuntos de la realidad son productos de una construcción colectiva y que, por tanto, siempre pueden ser modificados.

Para ello, hace falta desarrollar la capacidad de análisis y comprensión crítica que proponemos, para poder “leer” esa realidad que se nos presenta, interpretarla en sus múltiples posibilidades, significarla y resignificarla.

Volviendo al tema del “don” que se mencionara al presentar el modelo expresivista, es importante aclarar que durante mucho tiempo el arte ha sido considerado como un campo de la actividad humana destinado exclusi-



vamente a los “elegidos”, aquellos seres poseedores de esa cualidad especial necesaria para ser artista. Esta es una representación social muy arraigada en el imaginario colectivo alentada, por un lado, por la admiración que nos despiertan los artistas, considerados seres “dotados”, “superiores”, “especiales” y, por otro, como corolario de lo anterior, por la resignación de quienes, aún amando la música, por ejemplo, deciden no dedicarse a esta actividad artística, por considerar que no pertenecen a esa “élite” de elegidos. La escuela suele difundir este tipo de ideas y muchas veces “etiquetar” tempranamente a los alumnos.

No es casual, por otra parte, que a los niños de hogares más carenciados no se los reconozca -ni se reconozcan a sí mismos- con cualidades para pertenecer a la “élite del arte”. Justamente aquí la escuela debería cumplir un papel importante a favor de imponer la idea de la experiencia y el trabajo, como vías posibilitadoras del camino del arte. Coincidiendo con lo expresado por Louis Porcher:

Las categorías operantes en el discurso estético no son en modo alguno naturales (es decir, recibidas al nacer), sino productos de procedencia cultural. La inmediatez se alcanza en realidad por vía mediata, la sensibilidad es construida; el talento se forma, la inspiración se adquiere, la emoción se prepara, el don no es sino una forma provisional de designar un proceso no misterioso sino todavía inexplicado, la sociedad disimula su trabajo tras el velo de una naturaleza sabiamente deformada.

El desarrollo de la actividad artística no tiene por qué ser privativo de algunos pocos y, menos aún, de aquellos privilegiados por haber nacido en una situación socio-económico-cultural ventajosa. Investigaciones de los últimos tiempos han comprobado justamente que es el entorno familiar, escolar, cultural, social, las diferentes experien-

cias vividas, la estimulación, las oportunidades, el reconocimiento, el afecto y la atención que se nos brinde y, sobre todo, el interés y el esfuerzo puestos en juego a la hora de dedicarse a la práctica de una actividad artística, las que brindan los elementos y las condiciones necesarias para poder emprender y ahondar en esta práctica cultural que es el arte.

Concibiendo el arte como sistema cultural y como agente de la experiencia estética, Aguirre Arriaga sostiene:

En tanto que las artes constituyen formas de representación del mundo y de generación de relatos sobre él, deberían ser utilizadas en educación como mediadoras del conocimiento y como productoras de significados.

Se estarían tomando así las representaciones artísticas como narrativas que reflejan prácticas sociales y culturales.

Este modelo también rompe con la tradicional relación entre docentes, estudiantes y saber, ya que niega el carácter tradicional del docente poseedor del conocimiento que transmite su saber al alumnado. En cambio, promueve una actitud investigadora que atiende a todas las circunstancias que rodean la producción del hecho artístico y a los modos en que es culturalmente recibido. (Aguirre Arriaga, 2006).

Por eso considero que es sumamente importante volver al arte como experiencia estética, hacer arte en lugar de hablar de arte. Proponer actividades que permitan a los estudiantes poder mostrar su forma de ver el mundo y esos mundos posibles de los que hablábamos al inicio, a través de un hacer *práxico*, es decir, un hacer práctico sostenido por una idea que lo fundamenta. Estoy convencida de que el valor del arte está en la experiencia de la creación, desde el rol de constructores, así como en la experiencia de la apreciación, desde nuestro rol de intérpretes. Es allí donde se entretajan ideas, sueños, creencias y deseos. Se generan multiplicidad de sentidos.



Comprenderíamos entonces que contextualizar las obras de arte que estudiábamos en los libros de Historia del Arte nos permitiría verlas como metáforas de su tiempo, de sus valores, de los cambios sociales que fueron operando y los posicionamientos filosóficos y estéticos que se fueron dando en las diferentes épocas; y aprenderíamos que la obra de arte no tiene un único significado, aquel que, tal vez, quiso darle su autor, sino que también aparece el sentido que le otorga el intérprete, espectador u oyente, y que puede variar indefinidamente, con un cambio de escenario geográfico, histórico, político, con un cambio de mirada, con otro estado de ánimo, en un contexto cultural diverso...

Aparecen y se incluyen también las producciones de otras culturas, quizás no tan cercanas, como la africana o la oriental, porque lo diferente nos enriquece, o de otras, que aunque cercanas pueden a veces resultar desconocidas también, como la latinoamericana, la cultura popular, la masiva, la del barrio, la que elige mi compañero, la propia...

Todas tienen algo para decirnos, todas deben gozar del mismo derecho de ingreso, porque *la belleza de la trama proviene de lo diverso*.

Si bien ya están entrando en la escuela, resulta fundamental que figuren entre los contenidos escolares -y sean aceptados- los saberes populares y los de la cultura de masas, siendo valorizados, a fin de romper con la cultura hegemónica que dominó los espacios escolares, sobre todo tratándose del terreno de la educación artística.

Para finalizar, presentaré algunas posibilidades propuestas por el Dr. Hernández para la construcción de una educación artística como hecho cultural -a las que me he permitido sumar algunos aportes personales- a modo de orientación para la labor docente artística:

1. Explorar los discursos sobre los cuales las representaciones artísticas

construyen relatos del mundo social y favorecen determinadas visiones sobre él y sobre nosotros mismos.

2. Discutir y cuestionar la intención de fijar significados únicos a las representaciones y cómo ello puede afectar nuestras vidas.

3. Tomar las obras, propias o ajenas, como relatos abiertos que nos permitan la polisemia.

4. Permitirnos el entretrejo de voces e ideas, no descartando ninguna.

5. Analizar las relaciones de poder que se producen y se articulan a través de las representaciones audiovisuales y que pueden ser reforzadas por medio de ver, escuchar y producir estas representaciones.

6. Construir relatos audiovisuales utilizando diferentes soportes, relacionados con la propia identidad y el contexto socio-cultural, que ayuden a construir un posicionamiento.

7. Hacer uso de lo que nos proponen las TIC, para navegar en la búsqueda de materiales por un mundo cibernético de información que puede resultarnos desconocido, abriendo en el aula perspectivas de descubrimiento para conocer juntos/as, docentes y estudiantes.

8. Hacer uso de las TIC para crear nuevas formas de producción artística en las que puedan mostrar sus propias representaciones del mundo.

Recordemos que la incorporación de la tecnología cobra sentido en tanto aliada de una interesante propuesta de enseñanza, ya que el uso de tecnología, por sí sola, no garantiza el desarrollo de un pensamiento artístico o de construcción de un saber en arte, por eso es fundamental ir más allá de la mera aplicación de sus posibilidades (Gouvêa Pimentel, 2002).

Por último, quiero agregar que también las artes pueden considerarse mediadoras de participación ciudadana, en tanto pueden colaborar en la promoción y creación de redes de apoyo para el refuerzo del sentido de pertenencia a una comunidad, o pueden proyectar producciones



artísticas (coros, murgas, obras de teatro, orquestas-escuela, grupos de danzas, murales, etc.) como acciones tendientes a lograr la reconstrucción social, con la participación de todos los grupos sociales, aún los más desfavorecidos; porque conocer al otro en sus formas de creación artística, hacer sentido al escuchar su música, entender sus problemas nos acerca y ayuda a comprendernos.

Todos somos parte del entramado. Lo que se propone, entonces, es mejorar las posibilidades de los sujetos y la construcción de una identidad social y política, que permita interpretar la realidad socio-histórica con pensamiento crítico, a fin de operar sobre los problemas claves de nuestro tiempo y de nuestro entorno, articulados a una democratización de la escuela y la enseñanza, con actitud emancipadora y desde una mirada profundamente inclusiva ♦

Beatriz Mastrángelo

Directora de la Licenciatura en Artes, modalidad a distancia, de la UNSAM. Profesora de Práctica docente y Didáctica de la Música en el Conservatorio Alberto Ginastera, de la localidad de Morón, provincia de Buenos Aires.

Bibliografía de referencia

- Aguirre Arriaga, Imanol (2005). *Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (Intersecciones). Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Barbosa, Ana Mãe (Org.) (2002). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. Cortez: São Paulo.
- Efland, A. D. (2004). *Arte y cognición: La integración de las artes visuales en el currículum*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Gouvêa Pimentel, Lucia (2002). *Tecnologías contemporâneas e o ensino da Arte*. En Barbosa, Ana Mae (org.) *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. San Pablo: Cortez Editora.
- Hernández, Fernando (2010). *Educación y cultura visual*. Barcelona: Editorial Bolsillo Octaedro.
- Porcher, Louis (1975). *Aristócratas y plebeyos*. En Porcher, Louis y colaboradores: *La educación estética, lujo o necesidad*. Buenos Aires: Kapelusz.

La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización Proyecto DAR (1996)



El presente trabajo se centra en el Proyecto DAR (Docentes Acompañados por Residentes), que constituye un dispositivo para organizar y administrar la residencia pedagógica, última instancia en que se desarrolla la formación docente.

Una de las ideas que sustentan el proyecto es la de que los problemas de la educación demandan acciones que reúnan en la misma intervención la acción y la reflexión simultáneamente.

Es adecuado, en este sentido, retomar el pensamiento de Gauthier (1963) cuando señalaba que los problemas de la educación son prácticos... Los problemas prácticos son problemas acerca de lo que hay que hacer... Y en consecuencia su solución se halla haciendo algo.

El Proyecto DAR se propone *hacer algo* y en este caso ese *hacer* se ubica en un entramado de relaciones complejas de diferente densidad, lo que supone dos posibles niveles de análisis o de lectura:

- Uno macro, asociado a las relaciones del poder inter e intrainstitucional.
- Otro micro, vinculado a una teoría de la enseñanza, del aprendizaje, a los contenidos, a la metodología, etc.

De ello resulta que el Proyecto DAR se integra con un conjunto de estrategias que favorecen un accionar conjunto cooperativo, participativo en el marco de la formación de grado y de la formación continua.

El proyecto se propone revisar el sentido de la residencia en la formación docente, pues se focaliza en la observación y análisis de los docentes acompañados de residentes en el ámbito de la clase, movilizadores ambos, por la acción de enseñar y aprender, lo que estimula la puesta a prueba de estrategias pedagógico-didácticas. En este marco, la residencia adquiere el estatuto de una experiencia en la que la enseñanza y el aprendizaje compartidos, con y entre docentes y futuros docentes, asume significados nuevos.

El DAR parte de la evidencia empírica, ampliamente corroborada, de que la entrada del residente y de su profesor en una escuela, produce efectos movilizados dentro de ella. Si esos efectos se acompañan con estrategias que estimulen el intercambio de saberes entre profesores, residentes, maestros y directivos, con la finalidad de constituirse en un equipo de trabajo ocupado de la clase como objeto de estudio, se genera un espacio de profesionalización



que repercute en la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes de todos los actores.

El Proyecto se configura en una ingeniería de la formación y actualización docentes, cuyos aspectos centrales son:

- o La articulación teoría-práctica.
- o El análisis de la práctica docente como eje vertebrador.
- o La investigación en el aula.
- o La profesionalización docente.
- o El enriquecimiento de propuestas de alternativas didácticas.

El enfoque ecológico es uno de los fundamentos teórico-conceptuales que da soporte al DAR y que permite tener en cuenta y operar con múltiples interacciones, rasgo inherente a la dinámica del aula. Hacer referencia al enfoque ecológico, supone considerar los múltiples aspectos que relacionan a los sujetos con la situación; poner la mira en los procesos de enseñanza y aprendizaje, como así también en el contexto sociocultural del aula con los significados que le dan todos los que participan en ella. Por lo tanto este enfoque aporta los rasgos de complejidad, de singularidad, de incertidumbre, de inestabilidad y conflicto de valores intrínsecos al enseñar y aprender.

Diferentes perspectivas se ponen en juego con relación a la residencia; desde el punto de vista fenoménico, el profesorado es el que propone a la escuela hacer una residencia prolongada, es el que oferta la posibilidad de la pareja pedagógica para buscar, junto al maestro, estrategias compartidas. Desde el punto de vista de la institución receptora, esta debe avenirse a compartir la clase como objeto de estudio y, específicamente, se requiere que el directivo rearme su rol de orientador (natural) de la práctica docente.

La idea de la interacción cognitiva en relación con el aprendizaje es otro aspecto relevante entre los fundamentos del DAR. Entre las consecuencias de la intervención, se despliega el efecto espejo, en tanto el docente toma distancia para observar a su grupo interactuando, ya no con él mismo, sino con el residente. En algún sentido

se promueve la experiencia de probar y probarse.

En cuanto a los objetivos del D.A.R, es posible organizarlos, aunque sin pretensión de exhaustividad, pero con cierta fidelidad, de la siguiente manera:

- o Reunir y organizar esfuerzos para que la escuela pueda trabajar en un Proyecto Educativo Institucional (PEI) mejorado y mejorable.
- o Poner en interacción dos aspectos o planos: la institución (tal como la concebimos desde este Proyecto) con los recursos existentes en ella.
- o Valorizar el aprendizaje en interacción social facilitando la toma de conciencia de la formación permanente.
- o Revisar roles tradicionalmente asignados construyendo vínculos con función cooperativa para el desarrollo del rol (favorecer la participación y jerarquizar el rol del maestro).
- o Revisar, repensar y recrear el sentido del aula.
- o Favorecer una actitud indagadora que promueva la investigación didáctica (contextualizando, posibilitando la integración de teoría y práctica, valorizando las fases anterior y posterior a la clase, empleando recursos, etc.).

El tema de la evaluación en el proyecto DAR concita varias cuestiones: el perfil de formadores que se propone, el perfil de maestros con los que se trabaja y el perfil de alumnos residentes que se está preparando. Más aún, hasta podría plantearse que alienta a evaluar a todos los que intervienen en la formación de los residentes, futuros docentes. En este marco, puede llegar a concluirse en que el residente y la residencia configuran un analizador institucional de enorme potencial heurístico.

Por lo tanto la evaluación tiene básicamente dos funciones:

- a) Hacer el seguimiento de las estrategias metodológico-didácticas.
- b) Recabar la información de logros y dificultades de todos los involucrados.

En torno a todo ello es que se debe



poder responder a algunas de las siguientes preguntas: ¿cómo obtener información?, ¿cómo elaborarla?, ¿qué de ella comunicar y a quién comunicarla?

En definitiva, queda claro que este dispositivo suscribe a una concepción holística de la evaluación y, como correlato, responde al paradigma de investigación-evaluación tendiente a mejorar las prácticas educativas.

Etapas y subproyectos

EL abordaje holístico y ecológico que el DAR requiere para su implementación consta de una serie de momentos y actividades configurados en subproyectos bien diferenciados:

o Primera etapa
Subproyecto I
Talleres de iniciación a la residencia (TIR).

Subproyecto II
Estrategias para preparar el campo (unidad escuela) donde tendrá lugar la residencia.

o Segunda etapa
Subproyecto III
Desarrollo de los proyectos didácticos en las aulas de las escuelas.

o Tercera etapa
Subproyecto IV
Resonancia de la inserción de residentes en la escuela.

Cada etapa y cada subproyecto tienen sus objetivos y actividades específicos, pero todos ellos remiten a lo que resulta central en el Proyecto DAR, el contrato -entre escuela e instituto formador- como instrumento que contiene información organizada de los términos del Proyecto, condiciones, obligaciones, deberes y derechos de los involucrados.

A continuación se reseñan algunos de los recursos o técnicas utilizadas en las distintas fases:

o Ficha de datos personales (los

aspectos que se pedirían para conocer a los alumnos).

- o La historia escolar.
- o Gráficos y dibujos.
- o Definiciones.
- o Avisos periodísticos.
- o Dramatizaciones.
- o Entrevista (diseño del guion para distintos destinatarios)

Sin lugar a dudas, desnaturalizar la cotidianidad de la instancia de residencia pedagógica, deconstruirla y leerla a la luz de los nuevos aportes teóricos de la educación y de la psicología es un mérito del Proyecto DAR y de su autora, la Dra. Alicia Devalle de Rendo, tanto como del equipo de profesores que la acompañó durante todos los años en que pudo llevarse a cabo esta propuesta. Reflexionar sobre la práctica y en la práctica no es tarea fácil, solo con una gran convicción y un fuerte deseo de mejora de la formación docente es posible alcanzar una sistematización como la que muestra esta modalidad de intervención institucional. Asimismo es importante destacar la vigencia del DAR habida cuenta de que ya tiene casi un cuarto de siglo. Resonancia... como estaba previsto en la última etapa de este Proyecto ♦

Viviana Vega

Doctora en Psicología (UBA) y en Educación (Murcia, España). Profesora adjunta regular de Metodología de la Investigación y la Evaluación Carrera Relaciones del Trabajo Facultad Ciencias Sociales UBA y Profesora Titular de Didáctica Especial en Relaciones del Trabajo Profesorado Universitario y de Nivel Medio Facultad Ciencias Sociales UBA.

Referencias bibliográficas

Devalle de Rendo, A. (1996) La residencia de docentes. Una alternativa de profesionalización. Buenos Aires: Aique.

Gauthier, D. (1963) Teacher education. Professionalism, social justice and teacher education. London :Routledge Tylor & Francis group.



Trama de imágenes y palabras en la narrativa de las prácticas de enseñanza en Artes Visuales

Una experiencia en la construcción del campo de las prácticas docentes



La formación docente en artes visuales carga históricamente con una tensión que se va reeditando, más allá de los cambios curriculares propuestos, las transformaciones en el arte y los aportes teóricos y filosóficos que nos atraviesan.

La mayoría de los estudiantes ingresan a las instituciones, ya sea terciarias como universitarias, con la idea de formarse solo como artistas. Incluso, los que se interesan por la educación, en su mayoría, piensan en ser profesores de nuevos artistas.

La necesidad de formar ciudadanos con conocimientos artísticos fue planteada desde el año 1911 por Martín Malharro. Su posición, claramente reflejada en sus escritos, ofreció una alternativa frente a la postura vigente hasta entonces de

los llamados precursores o educadores (los artistas de la generación del 80) que sentaron las bases de la educación artística. Quienes, si bien sostenían que la tarea educadora es inherente a la condición de artista, se referían a la formación de las nuevas generaciones de artistas y de un público que valorara y consumiera sus obras (Malosetti, 2007).

Cuando nuestras instituciones se reforman y se convierten en institutos terciarios, hubo un incremento en la currícula de las instancias orientadas a la formación pedagógica, con el propósito de mejorar la formación de profesores, lo que en muchos casos, como se manifiesta en un documento del INFD, se vivió como un debilitamiento de la identidad institucional (INFD, 2009).



Este hecho de no percibirse como formadores de educadores obstaculiza las articulaciones entre cátedras y genera una inevitable puja por los tiempos y espacios curriculares asignados a la formación artística y los destinados a la didáctica de las artes visuales y las prácticas de la enseñanza. Aunque desde el documento oficial *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Artística* se especifica:

(...) deberá tenerse en cuenta que estos conocimientos requeridos deben comenzar a desarrollarse desde el comienzo de la formación, promoviendo articulaciones entre los distintos campos implicados en los diseños curriculares, superando enfoques verticales y pragmáticos, que conciben la práctica solo como instancia final de la formación.

Como expresó Marta Souto en la apertura de la Jornada “La singularidad de la formación en las prácticas”, organizada desde la Dirección General de Educación Superior de la Ciudad de Buenos Aires, se ha venido construyendo socialmente una diferencia entre lo teórico y lo práctico, basada en la dualidad teoría/práctica propia del pensamiento cartesiano, que para conocer separa y opone. Sostuvo también que son tiempos en los que apuntamos a una educación integral. Entonces, mientras el arte y la filosofía cuestionan esta categorización, al interior de la institución frecuentemente persiste esa puja por espacios físicos y jerarquías, empujando a las denominadas *materias teóricas* hacia los bordes de la caja horaria, privilegiando el espacio de los talleres de producción de obra.

Así que uno de los propósitos fundacionales que tuvimos al constituir el campo de las prácticas en la Escuela Superior de Educación Artística Manuel Belgrano fue superar esta clasificación propia de la modernidad entre materias prácticas y teóricas que vivimos como alumnos en el siglo pasado. Tuvimos

en cuenta que un rasgo de la contemporaneidad en el arte es el borrado de estas categorías para avanzar hacia el pensamiento complejo necesario también para construir una identidad docente.

Por otro lado, todavía es frecuente que se piense que para formar a los estudiantes como educadores, alcanza con proporcionarles material de didáctica y teoría pedagógica, ya que serán ellos mismos quienes harán las articulaciones necesarias.

Considerar que basta saber el lenguaje para enseñarlo e ignorar los aspectos didácticos y los fundamentos teóricos llevaron a la enseñanza del arte muchas veces a lugares marginales en la escuela y a que en el imaginario social se valore más a un artista que a un educador de arte. De modo que se propuso que la didáctica de las Artes Visuales asumiera la modalidad de taller, donde los estudiantes pudiesen vivenciar, deconstruir y analizar experiencias a la luz de las teorías y sus propios posicionamientos, y así tener herramientas para formarse como educadores reflexivos.

Dispositivos para suscitar la mirada reflexiva

Plantear la reflexión sobre la propia práctica resultaba frecuentemente difícil entre estudiantes que reproducían ciertas posturas, presentes también en algunos maestros de arte, que declaran: “No me siento cómodo con la palabra, lo mío es la imagen”. Por eso, desde la Coordinación del Campo de las Prácticas se decidió diseñar dispositivos específicos que se apoyaran en las fortalezas y atendieran a las peculiaridades del perfil de los estudiantes de arte. Desde ese supuesto, pensamos que las imágenes serían un buen punto de partida para desplegar cuestionamientos, reflexiones y debatir visiones.

Las prácticas se realizan en parejas pedagógica que asumen, alternativamente, la coordinación o el rol de ayudantes pedagógicos y observadores codiseñando y llevando a cabo secuencias didácticas en



forma conjunta y alternativa. Quien asume el rol de ayudante-observador registra visualmente (en soporte fotográfico o en video) y por escrito, el desarrollo de la implementación. Esos registros sirven de insumo para la narrativa de la experiencia.

Los relatos, conformados esencialmente por imágenes y sus epígrafes, elaborados, por ejemplo, en formato de Power Point, constituyen una herramienta didáctica que intenta suscitar el encuentro de miradas, visiones y reflexiones en el espacio del taller, desde donde se acompaña y sostiene el desarrollo de las prácticas de los estudiantes.

Estos dispositivos ayudan a generar un espacio de reflexión durante los encuentros de taller en los que, muchas veces, la ansiedad por solucionar la emergencia y las dudas sobre lo que se va a proponer en las escuelas, generan una relación radial con el profesor y pocos intercambios entre el grupo de estudiantes-practicantes.

Las imágenes captadas por los estudiantes, y a veces por los profesores que los observan, tienen una multiplicidad de funciones: relatar hechos, descubrir, mostrar gestos, capturar el encuentro inesperado, problematizar situaciones y mostrar visiones personales sobre la experiencia con los niños, para ser debatidas con los demás.

En estos dispositivos, las imágenes están acompañadas con epígrafes que en algunos casos contextualizan y en otros funcionan como *señales indicadoras* que direccionan la mirada hacia aspectos relevantes desde la perspectiva de quienes narran la experiencia.

Muchas de estas imágenes están en las antípodas de lo que se considera una “buena foto”, con detalles redundantes, con indefiniciones, pero logran despertar debates, cuestionar, convocar y generar un territorio en el que emergen las subjetividades de los actores y los “espectadores”. Posibilitan analizar y debatir los significados que se construyen a partir de lo que se muestra y cómo se lo muestra, los posicionamientos y reflexiones de los

practicantes y de quienes los interpelan, y los entramados que se tejen al debatir posiciones, al cuestionar y cuestionarse.

La posibilidad de reflexionar sobre lo que sucede en el mundo del aula y lo que en él se observa, de interrogar a los autores de esas imágenes, quienes también dan cuenta de cómo vieron sus propios desempeños, qué narrativas construyen a partir de esas experiencias y lo que decidieron y pudieron mostrar intenta generar un cruce de miradas, visiones y reflexiones.

Los epígrafes y comentarios son un elemento esencial de este dispositivo, porque se articulan con el relato visual, situando la mirada de quien se asoma al insondable y dinámico territorio donde se despliega una situación de enseñanza¹.

Como se expresó en la apertura, estos instrumentos, estos dispositivos son las herramientas para recuperar, en el nivel del hacer, el sentido y reflexionar sobre los valores y las miradas sobre educación y sobre la vida².

Un giro no previsto

A la hora de poner en práctica estos dispositivos, tanto los profesores como los estudiantes eligieron y concibieron, además, otros formatos para articular las narrativas visuales y la palabra: historietas, libros de artista, collage fotográfico. Estos dispositivos resultan muy estéticos, pero presentan algunas dificultades para trabajarlos en grupo. También, por ser piezas únicas, la idea inicial de crear una documentación disponible para la reflexión en espacios de didáctica se hace difícil.

Para esos otros formatos elegidos se ofrecieron otras alternativas y en varias oportunidades ese material fue expuesto en una galería de arte que la institución

1 Walter Benjamin, en su texto *La obra de arte en la era de su reproductibilidad técnica*, se refiere a los que denomina “pies de fotografía” en las revistas, que direccionan la mirada.

2 Marta Souto, palabras en la apertura de la Jornada.



destinaba a muestras de obras.

La solicitud del espacio de la galería para exponer estos recorridos fue cuestionada por quienes no ven a la enseñanza como práctica artística.

Cada año las muestras llevan diferentes títulos de acuerdo a criterios curatoriales de los coordinadores: “Un camino poético hacia la docencia”; “Escritura y reescritura de la trama docente”; “Didáctica del asombro”, “Prácticas docentes, construcción colectiva para una formación artística de la enseñanza”.

En ese ámbito se organizan charlas vinculadas a la temática. Se invita a las escuelas donde los estudiantes realizan las prácticas y a sus supervisores, por lo que se crea un espacio para continuar aprendiendo, debatiendo y compartiendo experiencias.

Así intentamos trabajar sobre el desarrollo de la mirada sensible y crítica, sobre la propia práctica que penetra, atraviesa y descubre el entramado que sostiene la experiencia y construye identidades de educador.

Educadores que producen e interpretan imágenes, que capturan momentos únicos que ellos mismos provocan y que casi nunca se dejan atrapar solo por la palabra, pero que gracias a las máquinas automáticas y los celulares posibilitan captar el instante fugaz que solo se deja ver si se está ahí y si se tiene la percepción entrenada.

En la contemporaneidad el arte invita a pensar la complejidad, propone modelos participativos, busca borrar las fronteras entre el autor y el espectador y concibe no tanto obras, sino prácticas y proyectos artísticos.

Para nosotros, retomando a Beyus, a Malharro y a Freire, la educación puede ser una práctica artística transformadora ♦

Patricia Berdichevsky

Profesora y licenciada en Artes Visuales. Especialista en didáctica de las artes visuales. Investiga la educación artística en el infancia y en la formación docente. Participó de la construcción del campo de las prácticas docentes en la ESEA Manuel Belgrano.

Bibliografía de referencia

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (2006). *Educar la Mirada*. Buenos Aires: Ediciones Manantial.

INFD (2009). Instituto Nacional de Formación Docente. “Recomendaciones para la Elaboración de Diseños Curriculares. Profesorados de Educación Artística. Marco Nacional para los profesorados”. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Malosetti Costa, Laura (2007). *Los primeros modernos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Las prácticas profesionalizantes. Del reclamo a la realidad



Las Prácticas Profesionalizantes (PP) constituyeron durante muchos años un punto importante a atender en el Instituto de Formación Técnica Superior (IFTS) N.º 22. Esto se debió a nuestra concepción de la formación técnica superior, sumado a las demandas de los estudiantes y los graduados. Para la Educación Superior es ineludible generar puentes con el desempeño profesional ya que este, junto a la especificidad de los contenidos, son los ejes estructurantes de ella (Lucarelli, E., 2009).

Desde 1994 se llevaron adelante prácticas educativas en terreno, se relacionaron los contenidos con el campo disciplinar y laboral de las carreras que se dictan en él y desde 2005 se iniciaron pasantías como actividad extracurricular con el apoyo del Programa Aprender Trabajando. No obstante, los planes de estudio no contaban con espacios curriculares donde se pudiera problematizar el desempeño profesional como parte de los contenidos prescriptos.

Las nuevas normativas nacionales acerca de los planes de estudio fueron una oportunidad para institucionalizar

espacios de Prácticas Profesionalizantes con este objetivo y que permitieran romper con dos dicotomías: la primera, entre la teoría y la práctica; la segunda, entre las instituciones educativas y el mundo del trabajo.

En cuanto a la primera, estamos acostumbrados a pensar las prácticas como la aplicación de la teoría. Como ejemplo, basta hacer un repaso de nuestros planes de estudio para ver que las materias “básicas” o las “duras” están en los primeros años, mientras que las “específicas” o “las relacionadas con la carrera” están en los últimos. Vemos con frecuencia que primero se enseña la teoría y luego se hacen los “ejercicios”. Esta separación entre la teoría y práctica se traduce también en el plano de la organización institucional: los profesores tienen un rango mayor que los jefes y ayudantes de trabajos prácticos. Es decir que esto nos lleva a pensar que la práctica es subsidiaria de la teoría, evocando la tradicional división entre lo intelectual y lo manual.

Pero **la práctica puede generar teoría** porque la práctica interpela a la teoría, la cuestiona, a veces la refuta,



otras la válida. Estos nuevos espacios de Prácticas Profesionalizantes pueden ser la oportunidad para poner en diálogo la teoría y la práctica, generar un dueto que, como en la música, vaya por momentos a la par, en otros alternadamente, pero sustancialmente coordinados para que el estudiante no solo sepa, sino que también pueda hacer y pueda enfrentar situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto de valores propios de todo desempeño profesional (Schön, D. 1992).

En cuanto a la segunda dicotomía, y focalizando en las tecnicaturas superiores de CABA, la historia de este sector educativo muestra la creciente separación entre las instituciones educativas y el ámbito del ejercicio laboral. Los actuales Institutos de Formación Técnica Superior nacieron en 1983 como Centros Educativos de Nivel Terciario (CENT) en convenio con organizaciones gremiales, atendiendo a las necesidades de capacitación de sus trabajadores. Es decir, surgieron del ámbito del trabajo en asociación con el ámbito de la educación formal. En la actualidad, pocos institutos que componen la Dirección de Formación Técnica Superior (IFTS, ISDE, ITLyR, Escuela de Enfermería C. Grierson) tienen convenios con organizaciones de trabajadores o del ámbito productivo o de servicios.

El nuevo plan de estudios de la Tecnicatura Superior en Gestión Ambiental que comenzó a implementarse progresivamente en el IFTS N° 22, a partir 2016, incluye tres instancias de Prácticas Profesionalizantes:

- o Prácticas Profesionalizantes 1: Análisis del rol profesional del Técnico Superior en Gestión Ambiental (TSGA).
- o Prácticas Profesionalizantes 2: El rol del TSGA en el estudio interdisciplinario de casos ambientales.
- o Prácticas Profesionalizantes 3: Proyecto laboral.

Estas tres instancias fueron pensadas para que el estudiante adquiriera progresivamente más autonomía en la medida en que pudiera conocer y comprender, no solo el campo de conocimientos, sino la especificidad de su campo laboral, hasta llegar a poder diseñar su proyecto personal de trabajo.

Prácticas Profesionalizantes 1 es un espacio curricular anual que comenzó a dictarse en marzo de 2016 con la finalidad de que los estudiantes construyan el perfil profesional del Técnico Superior en Gestión Ambiental (TSGA) y lo contrasten con su imaginario previo, sus expectativas acerca de la carrera y las necesidades reales del mercado laboral.

Sin obviar momentos de desarrollo teórico, se llevaron a cabo prácticas referidas a tareas propias del desempeño como gestor ambiental. Esto se llevó a cabo bajo la forma de simulaciones o como trabajo de campo. En el primer caso se hicieron simulaciones de trámites en la Agencia de Protección Ambiental (APrA) y el Organismo Provincial para el Desarrollo Sustentable (OPDS). En cuanto a los trabajos de campo, realizaron encuestas en los barrios sobre los problemas ambientales y el perfil de los profesionales en Gestión Ambiental, entrevistas a profesionales y egresados, diseño del proyecto, organización y gestión de una campaña de recolección de plásticos en el edificio escolar.

Estas actividades simuladas o las intervenciones de campo fueron recuperadas y reelaboradas en el aula recreando la dinámica de los equipos de trabajo reales, como en el caso en que fue necesario consensuar criterios para la construcción, tabulación y análisis de los datos de las encuestas o de los ejes estructurantes de las entrevistas. Por lo tanto, uno de los contenidos explícitos del trabajo en el aula durante todo el año fue desarrollar las habilidades para interactuar con otros: escucha atenta, fundamentación de disensos, logro de consensos, organización de debates, etc. Estas son competencias que se consideran necesarias para

el desempeño laboral, ya que el perfil del TSGA supone trabajo autónomo y la integración a equipos interdisciplinarios. La reflexión acerca de la práctica se llevó a cabo a través de trabajos individuales, de trabajos en pequeños grupos, así como también con todo el grupo-clase.

La evaluación de esta primera experiencia fue muy positiva. Desde el decir de los estudiantes, se amplió su concepción del rol TSGA y se reconfirmó la elección de la carrera. También incorporaron como tareas propias de los técnicos superiores el trabajo de investigación y las tareas administrativas previas y posteriores al trabajo de campo.

Desde el punto de vista de los docentes, se puso a prueba, por primera vez, un proyecto de trabajo aplicado a la realidad.

Las mayores dificultades fueron: la novedad de la propuesta, la falta de docentes auxiliares, la deserción de estudiantes por falta de tiempo en contraturno e insuficiente equipamiento informático con acceso a internet durante el dictado de la materia.

No obstante las dificultades, que se podrán corregir a futuro, resaltamos la riqueza de la experiencia para la formación integral de los Técnicos Superiores en Gestión Ambiental ♦

Mg. Elizabeth González Urda

Rectora IFTS 22. Docente e investigadora UBA.

Débora Voiezki

Técnica Superior en Ecología (CENT N°22) y Lic. en Enseñanza de las Ciencias del Ambiente (UTN). Docente IFTS N°22.

Referencias bibliográficas

Lucarelli, E. (2009). *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Encuentros con experiencias. El análisis de las prácticas. Un dispositivo de Formación: DIAMCLE



En el encuentro en las “Jornadas la singularidad de la formación en las prácticas”, la propuesta fue comunicar y poner en discusión los componentes y modalidad de funcionamiento de un dispositivo de formación de docentes de escuela media. Dicho dispositivo se implementó en el marco de un proyecto de investigación desarrollado en la Universidad de Buenos Aires.

Una primera parte del encuentro fue dedicada a presentar la descripción de la experiencia de investigación-formación para, luego, discutir la potencialidad de un dispositivo de estas características en el campo de la formación en las prácticas.

El DIAMCLE: una descripción general

La denominación DIAMCLE refiere a **DI**spositivo de **AN**álisis **M**ultirreferenciado de **CL**ases Escolares. Su diseño y su implementación surgen en un programa de investigación denominado “La clase escolar”, con sede en el Instituto de Inves-

tigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, de la UBA.

Tres hipótesis epistemológicas sostenidas en el programa de investigación guiaron el desarrollo del DIAMCLE y fueron puestas a disposición de los participantes a través de la propuesta de trabajo:

o *La complejidad de las clases escolares.* Basándonos en las teorías de la complejidad (Morin, 1996), las clases son concebidas como objetos complejos, esto es, asumiendo su inacababilidad, su sentido de evento temporal irreversible, su aleatoriedad y la coexistencia de componentes y fenómenos de naturaleza heterogénea.

o *La multirreferencialidad teórica como modo de abordaje.* Se trata del correlato epistemológico-metodológico de la hipótesis de la complejidad (Arduino, 1993). Este reconoce la necesidad de un modo de abordaje múltiple y heterogéneo que, conservando la especificidad de cada una de las perspectivas teóricas puestas en



juego para comprender lo que sucede en una clase, pueda avanzar sobre los puntos de articulación, sobre las relaciones, siempre idiosincrásicas, entre fenómenos de naturaleza diversa.

o *El enfoque clínico*. Da cuenta de un modo de aproximación orientado a captar la singularidad de las situaciones que intenta comprender. Se trata de un enfoque clínico en sentido amplio (Blanchard Laville, 1996, 1999; Souto, 2000). Esto es la extensión de la mirada clínica más allá de la psicología clínica y la inclusión, junto a la perspectiva psicoanalítica, de miradas diversas con el propósito de acceder a la singularidad e idiosincrasia del caso en estudio.

El DIAMCLE proponía a docentes de escuelas medias un proceso de formación que implicaba dos niveles de trabajo en cierta medida diferenciados: a) el de la adquisición de herramientas que les permitieran comprender la complejidad de lo que sucede en las clases escolares y b) paralelamente, un proceso de reflexión sobre el propio docente en tanto profesional y sobre su propia acción, como componentes específicos de sus prácticas de enseñanza, convertidas ahora en objetos de análisis.

En el primer nivel, el trabajo se llevó a cabo en lo que podemos llamar *grupo de formación*. Se trató de un espacio coordinado por un formador y un observador participante desde su rol, al que asistieron voluntariamente 11 docentes de escuela media, que a lo largo de 12 reuniones se dedicaron al trabajo sobre líneas teóricas diversas y al entrenamiento en su utilización para la comprensión de distintas situaciones de clase.

En el segundo nivel, el proceso de reflexión sobre sí mismo, se llevó a cabo en un espacio diferenciado en el que cada docente, guiado por un investigador a través de una serie de entrevistas en profundidad, se proponía el análisis de una clase propia que había sido observada por el investigador en distintos momentos del proceso y que ahora era convertida, mediante su registro escrito, en objeto de

reflexión. El trabajo sobre este material permitió al investigador realizar un seguimiento individual de cada docente y del proceso singular que atravesaba, al tiempo que facilitó en este el proceso de reflexión y el *trabajo de retorno sobre sí mismo* (Jean Filloux, 1996, Ferry, 1997).

El esquema muestra la articulación entre ambos espacios

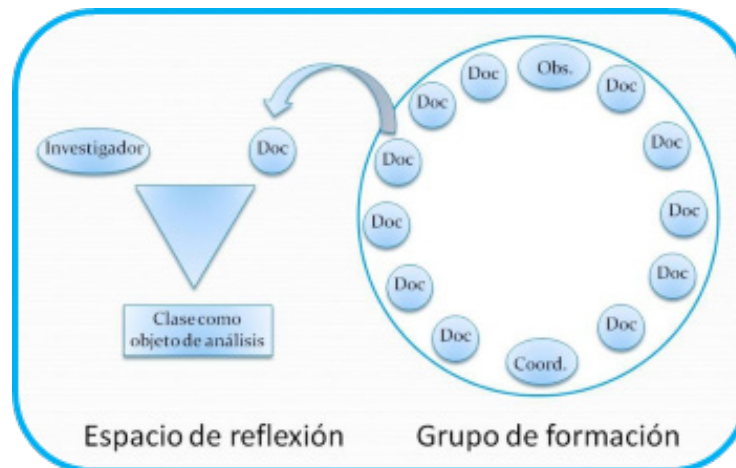
Los participantes del DIAMCLE eran observados en una clase elegida por ellos, en dos oportunidades: al inicio y al final de las reuniones grupales. Esto permitía tener datos sobre cada uno de ellos, a nivel de la acción, en forma previa y posterior a la implementación del dispositivo.

Paralelamente, cada docente era entrevistado en tres oportunidades: al inicio, en relación con datos institucionales generales y a su percepción de su asignatura y de su modo de organizar la enseñanza; en una segunda instancia, al finalizar una primera etapa del DIAMCLE, sobre el análisis que hubiera podido hacer de su propia clase sobre la base del registro de la primera observación; finalmente, era entrevistado al concluir, centrándose en el análisis que el mismo docente pudiera hacer de los cambios operados en él como resultado de la experiencia.

El caso de Ana, docente de Biología

Diversos tipos de cambio fueron analizados en los participantes del DIAMCLE desde la investigación: capacidades de observación y análisis de clases; la incorporación de la mirada bi o multiocular frente al análisis de un fenómeno; el cambio en las representaciones; cambios cognitivos que implicaban modificaciones en la relación con el saber; capacidad de reflexión y análisis sobre sí mismo; capacidad de instrumentar modificaciones a nivel de la acción.

Con el propósito de ilustrar el tipo de transformaciones experimentadas por los participantes del DIAMCLE



como resultado del proceso, se compartieron en la Jornada datos de uno de los casos clínicos (Mazza, 2002). Se trata de una docente de Biología que posee gran solidez en el conocimiento que enseña y que atravesaría un proceso de resistencia inicial a la propuesta que el DIAMCLE le proponía. El proceso de formación en el grupo, el análisis progresivo sobre sus clases y sobre su propio proceso de formación permitirá al investigador y a ella misma, otorgarle un sentido nuevo a la relación que establece con sus estudiantes y con el conocimiento.

Sin pretender agotar las características del caso, transcribiremos las hipótesis que guiaron el trabajo del DIAMCLE en relación con esta docente y que permitieron caracterizarlo. Tal como se verá, el núcleo articulador del caso de Ana es la *tolerancia*. Componente sobre el que podrá tomar conciencia y convertirlo en objeto de análisis.

La tolerancia a la frustración. El problema del “no entiendo / no me sirve / no me interesa”. El vínculo negativo con el conocimiento. De alguna manera, Ana parte de un vínculo negativo con el conocimiento que el DIAMCLE le propone. Esta resistencia a esta nueva forma de conocer la ubica, sobre todo al inicio, en un lugar de “no comprensión” y, por lo tanto, de rechazo. Solo el análisis paulatino hará posible cierta toma de conciencia sobre esto y el logro de una mayor flexibilidad y apertura.

La tolerancia hacia el otro o la “resistencia” del otro. Ana muestra como rasgo, más acentuado hacia el inicio del proceso, una fuerte referencia a sí misma. Esta actitud la lleva a situaciones de insatisfacción en su vínculo con los otros. De los alumnos demanda rendimiento y sujeción a las reglas; de los directivos demanda “que la escuchen” y que le den libertad de acción; de los investigadores del DIAMCLE demanda conocimiento digerido, pautas, orientación. Presenta, en los tres casos, dificultad para colocarse en una perspectiva distinta de la propia y compartir espacios, significados, decisiones. La transformación que Ana experimenta en su vínculo con los alumnos y con el DIAMCLE como dispositivo de formación ilustra un segundo sentido desde el que podría entenderse la idea de “tolerancia”.

La tolerancia hacia sí misma y al conocimiento de su “fuero interior”. La “resistencia” al análisis. Este proceso de conocimiento de sí atravesó distintas alternativas con una oscilación entre lo que podríamos llamar “la apertura al análisis vs. la resistencia”. Dicha resistencia fue tomando distintas formas en las diferentes instancias del dispositivo: en las reuniones del DIAMCLE apareció como rechazo a los saberes que este proponía, como oposición a la coordinación, como evitación en el vínculo con algunos de los miembros. En el proceso de



seguimiento individual, tomó la forma de resistencia a la entrada en situación de análisis de su propia clase, a “dejarse llevar” por las preguntas de la entrevistadora tratando de controlarla, llenando casi compulsivamente el espacio. Este rasgo marcado de resistencia, de alguna manera, disminuyó en el tercer encuentro. Coincidiendo con un proceso llevado a cabo en el DIAMCLE mismo, Ana cedió en la modalidad fuertemente competitiva que había llevado hasta el momento y logró sostener, análisis mediante, una imagen de sí menos exigente.

Durante el encuentro, los intercambios permitieron profundizar algunos significados y ver la posibilidad de implementar un dispositivo semejante para la formación de los practicantes.

Las tres hipótesis planteadas aquí sucintamente, sobre el proceso llevado a cabo por una docente de escuela media, permiten pensar en la potencialidad de un dispositivo de formación desde un enfoque clínico en sentido amplio. Enfoque capaz de dar cuenta de lo singular, de lo idiosincrásico, de aquello que hace que el recorrido de cada participante de la experiencia haya sido un camino único ♦

Diana Mazza

Profesora Titular Cátedra de Didáctica II. Investigadora del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Referencias bibliográficas

Ardoino, Jacques (1993). “L’approche multiréférentielle (pluriel) des situations éducatives et formatives”. En *Pratiques de Formation-analyses* N.º 25-26, Avril, 1993c, pp. 15-34.

Blanchard Laville, Claudine (1996). *Saber y relación pedagógica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-F.F.y L., UBA.

— “L’approche clinique d’inspiration psychanalytique: enjeux théoriques et méthodologiques”. En *Revue Française de Pédagogie* N.º 127, INRP, París. 1999, pp. 9-22.

Ferry, Gilles (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas-F. Filosofía y Letras, UBA.

Filloux, Jean Claude (1996). *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Ed. Novedades Educativas - F.F. y L., UBA. Serie Formación de Formadores.

Mazza, Diana (2002). “La formación de docentes desde una perspectiva clínica. Análisis de un caso”. En *Revista del Instituto de Investigaciones Educativas*. Buenos Aires, Año X, N.º 20, Diciembre de 2002, pp. 41-47.

Morin, Edgar (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Souto, Marta (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.



"La escuela debe ser un lugar donde el niño se mueva fácilmente, busque lo que necesite, se encuentre cómodo."

*Olga Cossettini
(1897-1987)*



"Lo que caracteriza el valor pedagógico del juego no es simplemente el ejercicio sino la ocupación que proporciona a los niños en sus horas de asueto distrayéndolos, alegrándolos, haciéndolos felices."

*Rosario Vera Peñaloza
(1873-1950)*



Juntos estamos haciendo...

Acompañamiento a Rectores, Vicerrectores y Regentes del Nivel Superior



El martes 6 de junio, en la Manzana de las Luces, se realizó una conferencia brindada por la Dra. Claudia Perlo, especialista en investigación-acción como herramienta para el cambio organizacional. Claudia Perlo es doctora en Humanidades y Artes con orientación en Educación, profesora y licenciada en Ciencias de la Educación e investigadora del Conicet desde 1992.

Acompañamiento a Directores de los Niveles Inicial, Primario y Secundario de la DFD y la DEA



Se están desarrollando encuentros de trabajo con directivos, en el marco del Trayecto de Capacitación, coordinado por la licenciada Sandra Nicastro. Participan de estos encuentros Directores de Nivel Inicial, Vicedirectores de Nivel Inicial, Regentes de Nivel Primario, Subregentes de Nivel Primario, Directores y Vicedirectores de Nivel Medio.

Acompañamiento a bibliotecarios

El miércoles 29 de marzo se desarrolló un encuentro con bibliotecarios y referentes de comunicación, en la Biblioteca del Centro Cultural de las Ciencias, con la participación de instituciones de las Direcciones de Educación Artística y de Formación Docente. Uno de los objetivos principales del encuentro fue abordar el rol del bibliotecario como gestor de la información y de la comunicación en las instituciones.





"El secreto de enseñar está en la comunicación entre maestro y alumno y el espacio en que ambos se mueven mientras trabajan."

Olga Cossettini
(1897-1987)



"No hay lugar mejor que el Kindergarten porque éste educa jugando."

Rosario Vera Peñaloza
(1897-1987)



Acompañamiento a tutorías de Nivel Medio y de Nivel Superior

Se realizaron dos encuentros con tutores de Nivel Superior, Coordinadores de tutores, Jefes de preceptores y asesores pedagógicos de Nivel Secundario. El primero se desarrolló en el Aula Magna del Colegio Nacional Buenos Aires, el 30 de mayo, y el segundo en el auditorio del Museo de Arte Moderno de Buenos Aires, el 29 de junio. Los objetivos de dichos encuentros fueron acompañar, asesorar, fortalecer y socializar experiencias de las tutorías en las instituciones de la DFD y DEA. Se abordaron los siguientes temas: cursos de apoyo, el rol tutorial, adicciones, bullying y redes sociales.

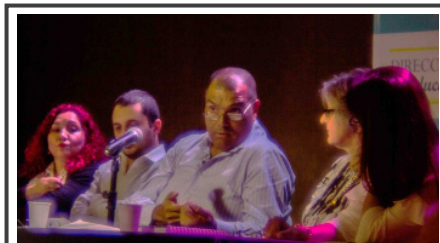


Acompañamiento a Secretarios, Prosecretarios y Maestros secretarios

Se realizó el primer encuentro del año, el día viernes 21 de abril, en la sala multimedia del INET. El tema trabajado en esta oportunidad fue "Padrón web". Participaron más de 90 secretarios de las Direcciones de Educación Artística y de Formación Docente.

El martes 30 de mayo se desarrolló el segundo encuentro en el auditorio Borges de la Biblioteca Nacional. Se contó con la participación del Dr. Socoloff, quien trabajó temas relacionados con la auditoría interna.

El lunes 26 de junio se llevó a cabo el tercer encuentro de acompañamiento en el auditorio de la OEI. Más de 100 Secretarios, Prosecretarios, Maestros secretarios y Rectores compartieron este encuentro. El Dr. Toloza, Gerente Operativo de Títulos y Legalizaciones, y su equipo abordaron temas relativos a títulos, equivalencias, legajos, normativa.





"La enseñanza debe ser interesante, agradable, ligera, atractiva y sencilla, además de sugestiva."

Rosario Vera Peñalosa
(1873-1950)



"Nos proponemos ejercitar la creatividad en diferentes áreas, con propuestas y materiales variados y estimulantes."

Olga Cossettini
(1897-1987)



Acompañamiento a los Profesorados de Nivel Inicial

La DGES continúa desarrollando la actividad formativa coordinada por la Mg. Rosa Violante, en el marco del Proyecto Didáctica de la Didáctica de la Educación Inicial. En el mes de marzo se llevaron a cabo dos encuentros, en la Biblioteca del ISPEE. Los docentes trabajaron sobre los contenidos de la enseñanza; acerca de la selección y organización de qué enseñar; y el docente como "artesano" de la enseñanza.



Acompañamiento en la implementación del Programa de Estímulo a la Formación Docente

El viernes 31 de marzo se presentó el Programa 2017 en la Manzana de las Luces con la participación de los alumnos que formarán de este durante el corriente año. Hubo encuentros de trabajo e intercambio con profesores, coordinadores, asesores, supervisores, directivos.



Acompañamiento a Bachilleratos Bilingües



Los alumnos de los Bachilleratos Bilingües de la DGES han participado de la visita al Palacio Bosch, organizada por el Equipo Cultural de la Embajada de Los Estados Unidos en la Argentina. En este evento tan enriquecedor nuestros alumnos han aprendido sobre la cultura y costumbres de los Estados Unidos y han podido interactuar en inglés de manera muy natural, entendiendo la importancia del aprendizaje de esta lengua adicional.



"La superioridad del maestro, no lo olvidemos, es conseguida por la entrega total hacia el niño."

*Olga Cossettini
(1897-1987)*



"Al maestro le toca simplificar la ciencia en sus verdades y sus hipótesis, para ponerlas al alcance del niño."

*Rosario
Vera Peñalosa
(1873-1950)*



Acompañamiento en la enseñanza de las Ciencias



En el marco de las Acciones de Acompañamiento y Fortalecimiento de la Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias, más de 1000 estudiantes de 4.º y 5.º año de escuelas secundarias, dependientes de la Dirección de Formación Docente, participaron de la conferencia "Química Gourmet", brindada por la Dra. Valeria Edelsztejn. La conferencia se desarrolló en el Auditorio de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, los días 25 y 27 de abril.

El 12 de junio, cientos de estudiantes de 3.º y 4.º año participaron de la conferencia "La máquina de Dios, descubriendo los secretos del Universo", a cargo del Dr. Mario Benedetti, así como también de la actividad "Fibonacci Reloaded", coordinada por el Mg. Fabián Valiño.

2do. Encuentro de Estudiantes de Nivel Terciario

El sábado 1.º de julio, en el Parque de la Ciudad, los estudiantes de carreras de Educación Artística y Formación Docente participaron del Segundo Encuentro de Terciarios. Durante la jornada se desarrollaron talleres culturales, experiencias, dinámicas grupales, herramientas lúdicas, deportes, recursos educativos, entre otras.



Acompañamiento a la Investigación Educativa

En el marco del Acompañamiento a los Equipos de Investigación, el día 22 de junio se realizó el Primer Encuentro de Investigación Educativa en el Centro Cultural Recoleta. Luego de más de 10 años, la Dirección General de Educación Superior recupera y valora el lugar de la investigación en nuestras instituciones. En la conferencia central expusieron la Dra. Marta Souto y el Dr. Claudio Suasnábar.





"El valor esencial del juego, desde el punto de vista educativo, estriba en la libertad con que el niño ha de entregarse a él, en el bien y en la dicha que experimenta cuando juega."

Rosario Vera Peñaloza
(1873-1950)

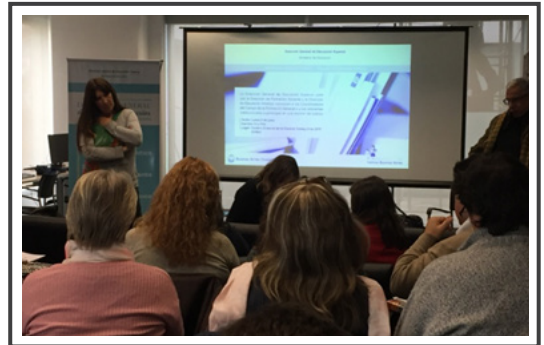


"El lenguaje de un niño absorbe el mundo, crece."

Olga Cossettini
(1897-1987)

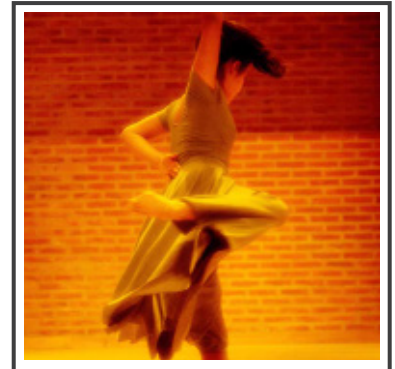


Acompañamiento a Coordinadores del Campo de la Formación General



En el marco de las Acciones de Acompañamiento llevadas a cabo desde la DGES, se reunieron los Coordinadores del Campo de la Formación General en el Centro Cultural de la Ciencia, el 5 de junio y el martes 4 de julio en el Museo del Libro y la Lengua.

Acompañamiento a los alumnos de 1.º año DEA



El 10 de mayo se reunieron todos los alumnos de 1.º año de las instituciones de la Dirección de Educación Artística, en el auditorio Polo Educativo Saavedra. Se les dio la bienvenida con espectáculos de música, danza y teatro y presentaciones audiovisuales de las escuelas de Artes Visuales y Cerámica.

Articulación entre la Dirección de Educación Artística y la Dirección de Formación Docente: Proyecto "Espectadores desde la Primera Infancia"



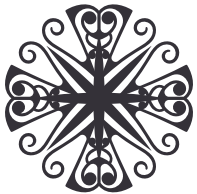
En el marco del Proyecto de Articulación entre la Dirección de Formación Docente y la Dirección de Educación Artística, los elencos de las escuelas artísticas visitaron escuelas de Nivel Inicial, brindando espectáculos de danza contemporánea, clásica y folclórica, especialmente diseñados para la edad.

El proyecto busca promover el desarrollo de la sensibilidad en los niños, brindar oportunidades para la reflexión a partir de la producción creativa y ampliar el mundo de referencias estético-expresivas.



"El sentimiento de libertad es el que imprime carácter y alegría a los juegos infantiles."

Rosario Vera Peñaloza
(1873-1950)



"Nada hace más feliz a un niño que este vivir junto a un árbol, hundir los pies en la arena, perseguir un insecto, arrancar una flor."

Olga Cossettini
(1897-1987)



Jornada "Ciudad Lúdica. Juego y arte en el Nivel Inicial"



El miércoles 15 de febrero en el aula magna del Colegio Nacional de Buenos Aires, se realizó una jornada con la participación de cientos de docentes y directivos de Nivel Inicial de las instituciones dependientes de la DFD. Se llevaron a cabo distintas conferencias y paneles.



Acompañamiento en las Lenguas Adicionales

El 5 de julio, docentes del equipo de Lenguas Adicionales de la DGES se reunieron en torno a la convocatoria realizada por esta Dirección, en el marco de las Acciones de Acompañamiento. Se contó con la participación del Dr. Christian Puren, profesor emérito de la Universidad de Jean Monnet de Saint Etienne (Francia), quien brindó una videoconferencia. Hubo un espacio de socialización de diferentes experiencias a cargo de profesores y alumnos de francés, alemán, inglés, italiano y portugués.

En el mismo marco, la Dirección General de de Educación Superior, junto con la Gerencia Operativa de Lenguas en la Educación (GOLE), el Instituto de Educación Superior en Lenguas Vivas "Juan Ramón Fernández" y la Escuela Normal Superior en Lenguas Vivas "Sofía Esther Broquen de Spangenberg", llevó a cabo, los días 6 y 7 de julio, las conferencias de la Dra. Lía D. Kamhi-Stein. El 6 de julio, el tema fue "From Methods to Postmethods and Complexity in the Language Classroom" y el día 7 de julio, "Novice EFL Teachers in the Classroom: Coping with Challenges and Self-Expectations".





"La mejor enseñanza es la que utiliza la menor cantidad de palabras necesarias para la tarea."

*María Montessori
(1870-1952)*



"El trabajo del maestro no consiste tanto en enseñar todo lo aprendible, como en producir en el alumno amor y estima por el conocimiento."

*John Locke
(1632-1704)*



Festival de Invierno



El viernes 23 de junio y el viernes 30 de junio se realizó el “Festival de invierno”, en el Teatro 25 de Mayo, como cierre del trabajo de la primera etapa del año en las artes escénicas de las instituciones educativas dependientes de la Dirección de Educación Artística.

Encuentro de Manchas



Alumnos y docentes de las ESEAs “Rogelio Yrurtia” y “Lola Mora” coordinaron el Encuentro de Manchas, que reunió a alumnos de primaria de la Escuela Normal N.º 9.

Promesa a la bandera



En el acto de la promesa a la bandera, realizada por alumnos porteños de 4.º grado, los alumnos de la Escuela Superior de Educación Artística “Jorge Donn” ofrecieron un espectáculo de danza contemporánea y folclore.

Nuestras instituciones en la Noche de la Danza

El Ballet Institucional de Danzas Folklóricas Argentinas y Tango de la ESEA en Danzas “Aída V. Mastrazzi”, se presentó en el Salón Mayor de la Usina del Arte en el marco de la Noche de la Danza, organizada por el Ministerio de Cultura de la Ciudad de Buenos Aires.





"El objeto más noble que puede ocupar el hombre es ilustrar a sus semejantes."

*Simón Bolívar
(1783-1830)*



"Los discípulos son la biografía del maestro."

*Domingo Faustino Sarmiento
(1811-1888)*



Proyecto de articulación entre la Dirección de Educación Artística y las escuelas primarias intensificadas en Arte



Continúan las líneas de acción con los Profesorados de Danzas. Se realizó la Jornada de Capacitación a estudiantes de los Profesorados con la Lic. Carina Tarnofky. Esta línea continúa con la Jornada de Capacitación a estudiantes de los profesorados, con docentes egresados de las ESEAS que trabajan en las Escuelas Primarias Intensificadas en Artes. Las escuelas primarias que se inscriben en el proyecto de Intensificación en Artes tienen como propósito y como función distintiva ofrecer a sus alumnos la posibilidad de profundizar sus conocimientos e incrementar sus experiencias en el campo cultural de las Artes, elemento central de su proyecto formativo.

SEGUIMOS TRABAJANDO JUNTOS...

Programa Estímulo a la Formación Docente

Uno dos tres cuatro cinco seis. A principios de agosto se llevó a cabo el Encuentro de Cierre del Programa Estímulo a la Formación Docente del Profesorado de Educación Primaria. Durante la jornada, se realizó un intercambio entre estudiantes sobre las vivencias en la cursada del Programa. La Dra. Carina Lion desarrolló la conferencia: “Docentes del siglo XXI: desafíos para transformar nuestras prácticas educativas”. La Dra. Marta Souto compartió una síntesis de las impresiones que surgieron entre los alumnos participantes del Programa. Estudiantes de la ESEA en Música “Juan P. Esnaola”, dependiente de la DEA, realizaron un cierre artístico. La actividad se llevó a cabo en el Museo del Libro y la Lengua.

En los meses de agosto, septiembre y octubre continuaron las acciones vinculadas al Programa Estímulo, incluyendo Acciones de Acompañamiento a los Profesores de Práctica, a los Supervisores y Directores de las instituciones dependientes de esta Dirección y a Coordinadores del Campo de las Prácticas de los Profesorados de Educación Primaria.

Acompañamiento a Directivos

Durante el mes de agosto, septiembre y octubre, se realizaron encuentros de trabajo con autoridades de las instituciones educativas, en el marco del Trayecto de Capacitación coordinado por la Lic. Sandra Nicastro.

Acciones de Acompañamiento a Secretarios

Secretarios, Prosecretarios y Maestros secretarios participaron de diversas reuniones de trabajo colaborativo. Los encuentros se realizaron en el marco de las Acciones de Acompañamiento. La Lic. Silvia Forcada brindó conferencias sobre el desarrollo de competencias para la construcción de los vínculos en el trabajo y se trabajaron temáticas legales y contables con el equipo de la DGES.

Didáctica de la Didáctica de la Educación Inicial

En agosto, los profesores formadores del Campo de la Formación Específica y del Campo de la Formación Práctico-Profesional de los profesorados de Nivel Inicial, participaron de un recorrido formativo sobre “Didáctica de la Didáctica de la Educación Inicial”. La Dra. Andrea Fernández y la Prof. Ema Brandt compartieron resultados de proyectos de investigación referidos a diferentes formas de enseñar los lenguajes artístico-expresivos. La coordinación estuvo a cargo de la Mgter. Rosa Violante. Por otra parte, profesores formadores del ISPEE y docentes de Educación Especial participaron del 3.º encuentro “Didáctica de la Educación Inicial” cerrando el recorrido formativo iniciado en junio. La temática trabajada fue ambiente alfabetizador.

Fortalecimiento de la Enseñanza y el Aprendizaje de las Ciencias Naturales

En el mes de agosto, más de 400 estudiantes y profesores del ciclo orientado de escuelas secundarias, participaron de un encuentro con especialistas en ciencias. El Dr. Agustín Adúriz-Bravo brindó la conferencia: “¿Cómo sabemos qué hay adentro del Sol sin viajar hasta allá? Una charla sobre los ‘modos de averiguar’ que tienen los científicos”. El Dr. Horacio Tignanelli, presentó «El último recurso de los científicos: la maravillosa ley de Biot. Un relato de historia de la ciencia: el primer aporte de Jean Baptiste Biot, que resultó tan astronómico como inesperado”. También participaron estudiantes y docentes de los Profesorados en Física,



Química y Biología. El encuentro se desarrolló en el auditorio del Instituto Superior del Profesorado “Dr. Joaquín V. González”.

Por otra parte, alumnos y docentes de Nivel Medio participaron del “Laboratorio de Epifenómenos Celestes”, experiencia educativa de Historia de las Ciencias y de la Astronomía. La actividad estuvo coordinada por nuestro profesor astrónomo Horacio Tignanelli, que propone el contacto directo con los saberes científicos a través del arte.

Acompañamiento para la enseñanza de la Matemática

En el mes de agosto se realizó el primer encuentro “Los Calendarios Matemáticos como recurso didáctico”. Participaron Regentes de Nivel Terciario de los Profesorados de Educación Primaria, Coordinadores del Campo de la Formación Específica, Profesores de Enseñanza de la Matemática I, II, III y Seminario, Regentes y Directores de escuela primaria de todas las instituciones de la DGES. La actividad fue coordinada por el Prof. Fabián Valiño.

Proyecto Consumo Descarte

En el marco del Proyecto Consumo Descarte, la ESEA en Artes Visuales “Manuel Belgrano” y la ESEA en Danza “Jorge Donn” llevaron a cabo una sesión de fotos bajo la coordinación del artista Marcos López. La actividad se realizó en articulación con el Programa Escuelas Verdes del Ministerio de Educación.

Referentes y/o Coordinadores del Campo de la Formación General

Referentes y/o coordinadores del Campo de la Formación General participaron de la 3.º reunión de trabajo colaborativo. La actividad contó con la presencia de la Dra. Alicia Camilloni.

Construcción conjunta del Curso de ingreso al Nivel Superior

Referentes de las instituciones educativas dependientes de la DGES participaron de varios encuentros y mesas de trabajo para la construcción conjunta del Curso de Ingreso al Nivel Superior.

Capacitación sobre Evaluación en Artes

Desde fines de agosto, la Dirección de Educación Artística, en conjunto con la Escuela de Maestros, realizaron una serie de reuniones de capacitación sobre Evaluación en Artes con coordinadores de áreas artístico-pedagógicas y asesores pedagógicos y docentes de las especialidades artísticas.

Recorridos pedagógicos en Artes

La primera actividad es una prueba (lápiz y papel) para los alumnos, que consta de va. El viernes 25 de agosto, la ESEA en Artes Visuales Rogelio Yrurtia realizó un recorrido pedagógico que incluyó la visita al monumento «Canto al Trabajo», de Rogelio Yrurtia, el Puente de la Mujer, de Calatrava, en Puerto Madero y la muestra de Tomás Saraceno «Cómo atrapar el universo en una telaraña», en el Museo de Arte Moderno. El martes 26 de septiembre, estudiantes de 3.º y 4.º año de la ESEA en Artes Visuales “Lola Mora” participaron de un recorrido educativo al MOS (Monumentos y Obras de Arte) y al Centro Cultural de la Ciencia. La actividad se desarrolló en el marco del Proyecto «Buenos Aires: Territorio Cultural».



Espectáculo “Danzaedro”

En el mes de agosto, la Escuela Superior de Educación Artística en Danza “Aída Mastrazzi” presentó el espectáculo “Danzaedro”, un juego didáctico para moverse y entrenar la memoria, la coordinación y la ubicación espacial a partir de los sonidos.

Lenguas adicionales

Entre otras muchas actividades propuestas desde la Dirección General, la especialista Eithne Gallagher, reconocida autoridad en el campo de ESL en Educación Internacional, brindó el taller “Teaching and Learning in an Intercultural / Equal Rights Classroom”. La actividad fue destinada a docentes de lengua inglesa de todos los niveles de las Escuelas Normales y de Artística y estudiantes de los Profesorados y Traductorados en Lengua Inglesa.

Por otra parte, el especialista Richard Pinner, investigador en autenticidad, motivación y autonomía en el aprendizaje, participó del taller “Personal Authenticity as a Bridge to Student Motivation”. La actividad fue destinada a docentes de lengua inglesa de todos los niveles de las Escuelas Normales y de Artística y estudiantes de los Profesorados y Traductorados en Lengua Inglesa.

Con el propósito de alentar iniciativas de creación y desarrollo de programas de enseñanza bilingüe en francés, se realizó el encuentro “Label FranEducation”, organizado en forma conjunta con la Embajada de Francia. Participarán autoridades de Primaria, Secundaria, Supervisores, Coordinadores de Francés y Coordinadores del Bachillerato Bilingüe.

Sustentabilidad

Las autoridades de nuestras instituciones participaron de un diálogo abierto con el Dr. Crowell, en el marco de un desayuno de trabajo. La actividad organizada por la Dirección General de Educación Superior y el Programa Escuelas Verdes destacó el compromiso por la “Educación, ética y valores para la Sustentabilidad”, y se desarrolló en el Centro Cultural Recoleta de la Ciudad de Buenos Aires. Por otra parte, Profesores y estudiantes de los Traductorados y Profesorados de Inglés también participaron de un diálogo abierto en inglés con el Dr. Crowell.

Curso de apoyo en lectura y escritura

El 1 de septiembre, en el marco de las Acciones de Acompañamiento a estudiantes del Nivel Superior, se llevaron a cabo encuentros presenciales en el que se dieron a conocer las características generales del Curso de apoyo en lectura y escritura, de modalidad virtual. La actividad fue destinada a estudiantes de formación docente y de formación artística.

Espectadores desde la Primera Infancia

En el marco de la articulación DEA-DFD, dentro de las actividades del Proyecto «Espectadores desde la Primera Infancia», se realizaron funciones en los jardines de infantes de las Escuelas Normales Superiores a cargo de las ESEAS de Arte. Entre ellas, la ESEA en Danza “Nelly Ramicone” visitó a la ENS N.º 4 “Estanislao Zeballos”. La ESEA en Danza “Nelly Ramicone” visitó el IES “Juan B Justo” y la ESEA en Danza “Aída Mastrazzi” visitó a la ENS N.º 9 “Domingo F Sarmiento”.



Profesores del campo de las prácticas

En el marco de las Acciones de Acompañamiento a los profesores del campo de las prácticas, se realizó un encuentro de trabajo colaborativo, para iniciar un intercambio sobre las modalidades que asume la formación en las prácticas en cada instituto y carrera. La coordinación estuvo a cargo de la Dra. Marta Souto.

Perspectivas para trabajar los vínculos en las escuelas

Alumnos de 1.º y 2.º año de escuelas medias participaron de una serie de charlas, destinadas a abordar la problemáticas de los vínculos en los grupos de pares, coordinadas por la Lic. María Zysman, especialista en temas relacionados con el bullying.

El deporte el juego y las actividades recreativas en las escuelas

Docentes y estudiantes de Educación Física de nuestras instituciones educativas de Formación Docente y Educación Artística participaron de la Jornada de intercambio: «El deporte el juego y las actividades recreativas en las escuelas» con el fin de plantear nuevas perspectivas, problematizar el lugar y el objetivo de la Educación Física en el marco de la educación en general, y fortalecer los proyectos para la enseñanza del deporte y las actividades de recreación en el ámbito educativo.

Por otra parte, se llevó a cabo el “1er Encuentro Deportivo de estudiantes de Nivel Terciario”, organizado por la DGES. Participaron los alumnos de las instituciones dependientes de esta Dirección en los campeonatos de vóley, handball y fútbol, así como de otras actividades deportivas.

Más de 300 estudiante de participaron de los encuentros “Las escuelas juegan Handball» que se llevaron a cabo durante octubre y noviembre.

Jefes de Departamento de Educación Física

Se realizaron encuentros colaborativos con los Jefes de Departamento de Educación Física, en el marco de las Acciones de Acompañamiento a estos.

Acciones de Acompañamiento a tutores

Se llevó a cabo el encuentro «El aprendizaje como responsabilidad institucional», destinado a coordinadores de tutores, tutores, jefes de preceptores, asesores pedagógicos y miembros del DOE.

Los estudiantes terciarios participan en proyectos de la DGES

En el marco del Proyecto Ciudad Lúdica de Nivel Inicial, los alumnos de Nivel Superior presentaron sus propuestas para llevar adelante diferentes intervenciones en los patios para el juego y la recreación.

Acciones de articulación DFD-DEA

El miércoles 13 de septiembre, la Dirección de Educación Artística y el Complejo Teatral Buenos Aires, dentro de las acciones de articulación que llevan adelante conjuntamente, realizaron una capacitación para estudiantes de las ESEA de Danza, con el Ballet Contemporáneo del Teatro San Martín. Los alumnos participaron en una clase compartida con los bailarines de la compañía y dictada por los maestros del Ballet. La clase se desarrolló en el Hogar Garrigós, donde actualmente ensaya el Ballet.



Gestión institucional

Rectores, Directores y Regentes participaron de desayunos de trabajo. La participación de la Dra. Claudia Perlo se orientó a fortalecer la gestión de los equipos directivos de Nivel Superior, a través del aprendizaje de herramientas comunicativas que posibiliten el desarrollo de conversaciones productivas y dialógicas en las instituciones educativas.

Los Coordinadores del Campo de la Formación General, de las Formaciones Específicas y los Directivos de las instituciones dependientes de esta Dirección se reunieron también con la Dra. Claudia Perlo para participar de una reunión de trabajo colaborativo. Los contenidos trabajados en ambas reuniones se vincularon con el enfoque y gestión dialógica, la ética apreciativa y configuraciones de la alteridad y el poder.

Reunión de Supervisores con Directores

Los Supervisores de Nivel Medio llevaron a cabo un encuentro con los Directores de las instituciones dependientes de la DGES.

Feria de Orientación Educativa y Laboral

En el Centro Metropolitano de Diseño, se desarrolló la Feria de Orientación Educativa y Laboral organizada por el Programa Estrategia Joven del Ministerio de Educación. La DGES contó con un stand y un espacio para compartir información acerca de nuestras carreras.

Muestra de artes visuales «Ante un espejo»

El viernes 29 de septiembre, se inauguró la Muestra de artes visuales de la Dirección de Educación Artística «Ante un espejo» en la que participaron alumnos de todas las ESEA en Artes Visuales y Cerámica del Nivel Medio y del Nivel Superior. La muestra estuvo abierta al público desde el 30 de septiembre hasta el 15 de octubre. La entrada fue gratuita.

Territorio Cultural: Ciudad de Buenos Aires” y «Artística en Primavera»

En el marco de los proyectos “Territorio Cultural: Ciudad de Buenos Aires” y «Artística en Primavera» impulsados por la Dirección de Educación Artística de la DGES, los estudiantes de la ESEA en Danza “Jorge Donn” y de la ESEA en Música “Juan Pedro Esnaola” hicieron una función gratuita y abierta al público. La actividad comenzó a las 15 h. y se llevó a cabo en el Jardín Botánico de la Ciudad de Buenos Aires. Estudiantes de la ESEA en Danza “Aída Mastrazzi” realizaron una función de danza clásica, contemporánea, tango y folklore en su institución.



Noche de los Museos

La Dirección de Educación Artística ha seleccionado veintitrés ilustradoras y seis escritoras de la campaña #Vivan las mujeres para recorrer las distintas escuelas artísticas y promover el diálogo y la reflexión en torno a temas de género.

La ESEA en Cerámica N.º1, la ESEA en Cerámica “Fernando Arranz” y la ESEA en Artes Visuales “Manuel Belgrano” abrieron sus puertas y fueron sede de La Noche de los Museos con jornadas de talleres y espectáculos. La Noche de los Museos también contó espectáculos y talleres en los que participaron nuestras instituciones. La ESEA en Artes Visuales “Rogelio Yrurtia” realizó diversas actividades. Se presentó en el Museo Etnográfico, con el proyecto Identidad latinoamericana, coordinado por los profesores Natalia Mumbrú y Marcelo Tomé; en el Museo Rivadavia, con el proyecto Paleoarte, coordinado por los profesores Marisa Giménez, Susana Arrieta y Claudia Di Cola, y en la Escuela presentando el proyecto de Patrimonio cultural inmaterial: En trama, allí se presentaron el Dúo Marian Smilari y José Luis Calviño (cancionero popular), y Graciela De Martino (lírico). La ESEA en Danza “Aída Mastrazzi” bailó en la Biblioteca Nacional del Congreso y en el Museo Bernasconi. La ESEA en Danza “Jorge Donn” se presentó en la Escuela de Cerámica “Fernando Arranz” y la ESEA en Artes Visuales “Lola Mora” presentó talleres y muestras de producción visual en la Junta de Estudios Históricos y Culturales de Villa Lugano y Villa Riachuelo.



Dirección General de Educación Superior. Ministerio de Educación, GCBA.
Bernardo de Irigoyen 272 4° piso, teléfono: 4320-0400 int. 1147
mail: dges@bue.edu.ar, <http://www.buenosaires.gob.ar/educacion>