

## PROFESORADO DE NIVEL SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN



Kandinsky, W. (1925) Aquarelle- Gastebüch

**CURSO PROPEDÉUTICO**  
**AÑO 2018**



**INSTITUTO SUPERIOR  
DEL PROFESORADO**  
DR. JOAQUIN V. GONZALEZ

Duración: desde el 19/03 hasta el 28/03  
Horario de cursado: de 14.00 hs. hasta 17 hs.

**Cronograma:**

**Organización:**

**Día:** 19/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Fabiana Oggero.

Milagros Garetto.

**Estudiantes:** Micaela Ferrari.

Marina Mendoza.

**Tema:** Ser Estudiante en el Nivel Superior.

**Día:** 20/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** de los Órganos Internos de la Institución (SOE, Centro de Estudiantes, biblioteca, docentes encargadas del manejo de aulas virtuales).

**Día:** 21/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Candela Suárez.

**Estudiantes:** Daiana Aiassa.

Atenas Ovena.

Romina Caballero.

**Tema:** Plan de Estudios, correlatividades, RAM, RAI.

**Día:** 22/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Cecilia Bustos.

Daniela Ferrero.

**Estudiantes:** Ingrid Martínez.

Lorely González.

**Tema:** Ser Docente.

Este día de 14:40 a 15:20 esperaremos la visita del Equipo directivo para ofrecerles la bienvenida a los estudiantes ingresantes.

**Día:** 23/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Gabriela Roldán.

Claudia Viviani.

**Estudiantes:** Lisset Boxler.

**Tema:** Ser Docente.

**Día:** 26/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Soledad Britos

Susana Vinet.

**Estudiantes:** María de los Ángeles Dalmazo.

**Tema:** Saberes Académicos (Alfabetización Académica).

**Día:** 27/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Griselda Martínez.

Sebastán Giampaoli.

**Estudiantes:** Simón Hang.

Rocío Araya.

**Tema:** Saberes Académicos (Afabetización Académica).

**Día:** 28/03

**Hora:** 14 a 17.

**Docentes a cargo:** Fiorella Reinero.

Candela Suárez.

**Estudiantes:** Daiana Aiassa.

Atenas Ovena.

Romina Caballero.

Micaela Ferrari (alumna avanzada).

Simón Hang.

Rocío Araya.

Ma. de los Ángeles Dalmazo.

Lisset Boxler.

Ingrid Marínez.

Noelia Ocampo (alumna avanzada).

**Egresadas Invitadas:** Clotilde Poncio.

Marcia Molina.

Débora Verén.

**Tema:** Recuperación de diferentes experiencias y recorridas académicas. Culminado la actividad con una mateada.

# **SER ESTUDIANTE EN EL NIVEL SUPERIOR**

## Ingresantes 2018:

# ¡Bienvenidos al Profesorado en Ciencias de la Educación!

En el día de hoy, iniciamos juntos –docentes y “compañeros de camino”–, un **recorrido** en el cual ustedes serán los **protagonistas**.

Este constituye un momento significativo, han tomado una **decisión** que los ayudará a hacer realidad su **Proyecto de Vida**.



Tomar decisiones y diseñar las estrategias para hacerlas realidad, implica instancias de reflexión que se producen antes, durante y posterior a ellas. El **pensar** y **valorar** nuestro actuar nos permite ir haciendo opciones y desarrollar acciones que se pueden ajustar cada vez más a nuestras necesidades, deseos, oportunidades y requerimientos del contexto, como a la posibilidad de convivir y construir con Otros, una comunidad donde todos puedan crecer y realizarse desde sus potencialidades.

Por ello, este primer día de propedéutico te invitamos a reflexionar sobre qué implica **SER ESTUDIANTE DEL NIVEL SUPERIOR**, poniendo en juego diferentes variables, que no agotan por sí mismas la problemática ni se abordan de modo exhaustivo. Son ideas para ir reflexionado sobre esta nueva etapa de tu vida.

Según el marco legal vigente para el Nivel:

*La Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actitudes y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexivas, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático. (Art. 3 - Ley Nº 24.521)*

El Instituto Superior del Profesorado Nº 2 “Joaquín V. González”, con sus docentes y recursos, ofrece a los estudiantes oportunidades para desarrollar su **trayecto educativo**. Pero a su vez, requiere del Sujeto que se educa, una **participación activa, responsable y comprometida** para que la finalidad enunciada se pueda concretar.

La **elección de una carrera y de una institución** para la formación supone un proceso complejo que no finaliza en el momento de la inscripción, sino que se reactualiza, se fortalece y resignifica todos los días de diversas maneras.

***Ser estudiante del Nivel Superior exige múltiples y variados aprendizajes.***

Veamos algunas situaciones. Para muchos estudiantes, ingresar al Instituto no sólo exige aprendizajes académicos e institucionales sino que, también, deben realizar otros aprendizajes no menos importantes. Por ejemplo: crear lazos afectivos con nuevos compañeros, familiarizarse con una nueva ciudad, usar transportes diferentes a los que usan en su localidad de procedencia; aprender a convivir con otros en una pensión o en un departamento y hacerse responsables de los quehaceres domésticos (cocinar, lavar la ropa, etc.), el respeto por los espacios comunes, etc. No es menor este aprendizaje que implica estar lejos de nuestros seres más queridos, hecho que también condiciona a veces la prosecución de los estudios en el Nivel Superior. Por ello, es muy importante la función que cumplen los nuevos compañeros en el sostenimiento afectivo que se necesita no sólo para sentirse parte de una nueva ciudad (con sus costumbres e idiosincrasia propias), sino también, para favorecer el vínculo con el nuevo proyecto personal que implica haber decidido realizar esta 'carrera'.

En el marco de estas nuevas relaciones que tendrás que ir aprendiendo como ingresante, sin dudas, la más importante y que los engloba a todos, será la de ***aprender nuevos modos de relacionarte con el conocimiento y nuevas maneras de enfocar las tareas de estudio.***

Para ello se debes conocer y quizás revisar dos aspectos:



**1.-** Tus motivaciones y actitudes ante el estudio: *¿por qué y para qué estudias?*

**2.-** Tus modos y estrategias para leer, analizar, comprender diferentes textos y tus procedimientos para escribir o producir nuevos textos

Para lograr el primer punto deberás desarrollar las siguientes actitudes afectivas y motivacionales:

|                        |                        |                     |
|------------------------|------------------------|---------------------|
| <b>TENGO QUE</b>       | <b>se convierte en</b> | <b>QUIERO HACER</b> |
| <b>DEBO</b>            | <b>se convierte en</b> | <b>ELIJO</b>        |
| <b>TRATARÉ</b>         | <b>se convierte en</b> | <b>HARÉ</b>         |
| <b>MI INTENCIÓN ES</b> | <b>se convierte en</b> | <b>PROMETO</b>      |



Para alcanzar el segundo punto te proponemos tres actividades:



.- Especificar y diferenciar entre textos expositivos y argumentativos:

Los **textos expositivos** son todos aquellos escritos en los cuales el propósito central es informar, describir o explicar algo de manera clara, precisa y ordenada a un receptor.

Según el destinatario, pueden ser de **divulgación o especializados**. Los primeros, presentan de manera sencilla un tema de interés general a un sector amplio del público que carece de conocimientos previos acerca del mismo. Los segundos, informan de manera técnica o científica y, con cierto grado de complejidad, acerca de una determinada área de conocimiento y están dirigidos a un público restringido y expertos en dicha temática.

En la **secuencia explicativa** de los textos expositivos pueden distinguirse tres componentes: la **introducción** (en la que se presenta y delimita el tema y el punto de vista adoptado); el **desarrollo** (en el que se explica los conceptos sobre el tema y se aportan datos, hechos, características, etc., que amplían la información) y, la **conclusión** (en la que se resumen los aspectos más relevantes de la exposición).

En el desarrollo o cuerpo del texto, la información puede adoptar distintas **formas de organización** en función del contenido que se quiere explicar:

|                                                                                                                  |                                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Ordenamiento cronológico</b><br>Se presentan hechos o fenómenos según su sucesión temporal.                   | <b>Clasificación o tipología</b><br>Consiste en dividir el conjunto en clases, identificando las relaciones y grados de los elementos con respecto al todo. | <b>Definición o descripción (caracterización)</b><br>Se describen los rasgos particulares de objetos, seres o fenómenos, de modo de distinguirlos claramente de los demás. |
| <b>Causa – efecto</b><br>Se explica un hecho o fenómeno a través del análisis de sus causas y sus consecuencias. | <b>Problema – Solución</b><br>Se plantea primero una incógnita, luego, datos pertinentes para resolverla y, finalmente, posibles soluciones.                | <b>Contraste u oposición</b><br>Se establecen similitudes y diferencias (comparación) entre elementos diversos.                                                            |

Los **textos argumentativos** son todos aquellos escritos que formulan de modo claro, ordenado y estratégico una serie de razones con el propósito de convencer de unas ideas a un receptor. El objetivo de la argumentación es presentar conceptos que sirvan para sustentar una determinada forma de pensar, a fin de convencer a otros para que acepten unas ideas y se adhieran a ellas o, por el contrario, para disuadirlos y llevarlos a que asuman una nueva actitud, tomen una decisión o ejecuten una acción.

La estructura organizativa de estos textos incluye:

| <b>Tesis o Hipótesis</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Argumentos</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Conclusión</b>                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Es la <b>idea</b> que se pretende defender o rebatir. Una buena tesis debe:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ceñirse al tema, es decir, tener un alcance limitado (un tema muy amplio es difícil de desarrollar)</li> <li>➤ Se debe formular de forma afirmativa, evitando palabras cliché, metáforas...</li> </ul> | <p>Son las <b>razones</b> que apoyan la tesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Es importante elegir bien los argumentos ya que un argumento mal formulado invalida la tesis.</li> <li>➤ Debemos graduarlos por orden de importancia y no olvidar poner ejemplos adecuados.</li> <li>➤ Es importante, también, no olvidar los contraargumentos que se pueden oponer a nuestro razonamiento.</li> </ul> | <p>Es la parte final o <b>cierre del tema</b> en la que recordamos los puntos más importantes de nuestra argumentación de forma resumida y ordenada para que los recuerde el receptor y de ese modo consigamos convencerlo.</p> |

En el desarrollo del texto pueden utilizarse diferentes **tipos de argumentos**. Ellos son:

|                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>Argumentos de Autoridad</b><br/>En él se citan las palabras de estudiosos, expertos, organizaciones de probada credibilidad que manifiestan una opinión semejante a la que estamos defendiendo.</p>                | <p><b>Argumentos basados en datos y hechos</b><br/>La información se apoya en datos estadísticos o hechos demostrables.</p>                                                                                                                                     | <p><b>Argumentos de causa – efecto</b><br/>Se presentan las razones de un hecho probando las causas (éstas deben tener un cierto rigor científico).</p>                                                                               |
| <p><b>Argumentos basados en lo afectivo – emotivo</b><br/>El emisor hace uso de recursos con los que intenta conmover al receptor introduciendo efectos de tipo sentimental que provoquen compasión, benevolencia...</p> | <p><b>Argumentos de conocimiento general</b><br/>Se defiende una idea que es ampliamente aceptada por nuestra sociedad (suponiendo con esto que la mayoría no se equivoca lo que lleva en muchos casos a formular lo que llamamos tópicos) o saberes que la</p> | <p><b>Argumentos basados en comparación o analogías</b><br/>Se utilizan semejanzas entre dos o más hechos, que a simple vista podrían no tener elementos comunes para indicar que algo es bueno, útil, práctico, eficaz o válido.</p> |

|  |                                                     |  |
|--|-----------------------------------------------------|--|
|  | sociedad ha admitido como válidos (presuposiciones) |  |
|--|-----------------------------------------------------|--|

Los textos argumentativos presentan formas muy variadas, tanto orales como escritas; podemos encontrar el ensayo, el debate, un comentario de texto, un artículo de opinión, una conversación, una conferencia, un artículo editorial, un juicio, entre otros.



.- Practicar la lectura comprensiva con el siguiente texto.

### **LAS PRÁCTICAS DE LECTURA.**

*La lectura es una de las prácticas de mayor presencia en la vida universitaria. Uno de los mayores obstáculos que debe sortear el alumno que inicia sus estudios superiores es precisamente adquirir el hábito de la lectura. De la lectura sostenida, profunda, crítica, analítica, de textos extensos, complejos, ante los que en la mayoría de los casos es la primera vez que se enfrenta.*

*¿Cómo se lee en la Universidad? ¿Llevar a cabo esa tarea requiere de algún aprendizaje? Como veremos, las prácticas de lectura que realizan los estudiantes universitarios en relación con sus carreras –hacia las que estará orientada gran parte de la reflexión de esta propuesta didáctica– tienen una especificidad que las diferencia de las que se realizan en otros ámbitos, por los textos que se leen, por los saberes previos que suponen, por los soportes materiales que predominan en la circulación de los textos a ser leídos, por la presencia de la institución académica como mediadora de esa práctica lectora, y por la finalidad de la lectura. De modo que es indispensable que el alumno/lector aprenda cuanto antes los códigos que regulan la actividad lectora en la universidad y esté alerta para no confiar sólo en los modos en que ha leído en otros ámbitos – incluso dentro de las instituciones educativas previas– ya que es probable que no le resulten eficaces para enfrentar las exigencias académicas.*

*Con respecto a los textos que se leen, estos suelen estar vinculados al quehacer científico, ser muy variados, heterogéneos, pero casi todos de un alto grado de complejidad, que puede deberse a diversas razones: a los conocimientos previos que demanda, a la presencia de citas –cuyo criterio de inclusión o cuya orientación argumentativa no siempre es evidente–, o, por ejemplo y entre muchas otras razones, a la construcción de complejas re-des conceptuales cuya interpretación requiere, justamente, que se las lea en red, en sistema.*

*Los soportes materiales que predominan en las lecturas de los estudiantes aportan su caracterización a esta práctica. En la mayor parte de los casos el alumno lee fotocopias, muy pocas veces de libros completos y con gran frecuencia fotocopias de capítulos o simplemente de partes de un texto mayor. Ese rasgo de época incidió positivamente en el qué se lee, al facilitar el acceso a fuentes diversas, pero en cuanto al modo en que se lee acentuó otro rasgo de época –que no favorece las exigencias de lectura universitaria– como es la lectura fragmentaria y descontextualizada.*

*Pero si hay algo que tienen en común gran parte de las lecturas que realizan los estudiantes a lo largo de sus carreras es la finalidad: las lecturas que pauta la universidad obligan a dar cuenta de qué se ha leído, para demostrar que se ha adquirido un saber. El alum-no/lector de los textos que da a leer una cátedra puede aproximarse y entrar a ellos de distintos modos, puede disfrutarlos o padecerlos, puede interesarse especialmente por uno u otro aspecto. Pero lo que no puede es obviar la pauta de lectura que la institución establece –muchas veces implícitamente– y que en general está orientada a que el alumno conozca con precisión distintos sistemas conceptuales, y los relacione con las condiciones histórico–sociales en que fueron pensados; establezca relaciones entre sistemas de ideas o entre las conceptualizaciones que esos sistemas generan y casos históricos concretos, y sea capaz de valorarlas.*

*Esta finalidad de la lectura de los alumnos pautada por la institución hace que en la universidad se estrechen vínculos entre lectura y escritura: todos los escritos universitarios tienen una apoyatura en lecturas previas, la mayor parte de las lecturas que se encaran de-ben poder traducirse en respuestas de parciales, trabajos prácticos, monografías. Por otro lado, como veremos, la escritura desempeña un importante rol en el proceso de apropiación de nuevos conocimientos, como también en su memorización. Los escritos personales del alumno –apuntes, fichas, resúmenes– ayudan a aclarar ideas y a percibir con más nitidez las relaciones entre las partes del texto leído.*

*Los escritos que los alumnos hacen para hacer circular en la institución –como veremos a lo largo de este libro– encierran una doble complejidad: por un lado, deben adecuarse a las exigencias propias de la escritura académica; y por otro lado, deben evidenciar que se han realizado correctamente las operaciones de lectura demandadas por la institución. Conocer un sistema de ideas, por ejemplo, requiere al alumno que en su lectura se detenga en las definiciones de conceptos, identifique ejemplos de estos, establezca relaciones entre los conceptos (aun cuando el texto no lo haga explícitamente) y perciba en ese modo de conceptualización la presencia de cuerpos o paradigmas teóricos mayores, propios de una época, de un momento histórico particular.*

*Convertirse en un buen lector académico requiere entonces un aprendizaje, para el que será útil que el alumno adquiera ciertas herramientas para intervenir, más consciente-mente, en su propio proceso de lectura, fijándose –por ejemplo– objetivos precisos o eligiendo las estrategias lectoras adecuadas al tipo de texto a leer y a las consignas dadas. A continuación, ofrecemos una breve síntesis de algunas de las reflexiones teóricas sobre la lectura que se han realizado desde distintas disciplinas. Éstas, además de constituir un conocimiento útil para el desarrollo de habilidades lectoras del alumno universitario, sintetizan las distintas miradas con que nos hemos aproximado al fenómeno de la lectura y que hemos buscado integrar en esta propuesta didáctica para el nivel superior de enseñanza.*

**Extraído de “La lectura y la escritura en la Universidad”, de Elvira Narvaja de Arnoux, Mariana Di Stefano y Cecilia Pereira. Buenos Aires, EUDEBA, 2004 (pág. 7 y 8).**

.- Escribir y producir un diario del propedéutico.



*El diario de viaje es el relato de un recorrido que permite registrar vivencias para evitar su olvido. El viajero, con un espíritu abierto, deja constancia de lo que vivió y lo emocionó. No escribe todo lo que ocurrió, sino aquello que más lo impactó. La narración de los hechos suele incluir reflexiones y evaluaciones de lo acontecido. El mensaje está centrado en el emisor y su relato está cargado de emotividad.*

*En su escritura se observa:*

- 1.- El predominio de la primera persona en verbos y pronombres.*
- 2.- La presencia de oraciones interrogativas.*
- 3.- El uso de oraciones exclamativas.*
- 4.- La presencia de valoraciones y reflexiones.*

*Tiene una función referencial. Lo que se quiere atesorar es el referente de su relato. En él predominan los segmentos narrativos, porque se relatan una sucesión de hechos que le ocurren a la persona implicada en un tiempo y en un espacio determinado. Incluye también descripciones. Lo vivido se expone empleado el pasado como tiempo verbal en tanto que se utiliza el presente para las reflexiones y valoraciones del protagonista de la historia.*

Te proponemos que vayas escribiendo diariamente en un cuaderno lo vivenciado, experimentado y reflexionado en este trayecto del propedéutico, para entregarlo al finalizar el mismo. Para ello, puedes tener en cuenta los cuatro ítems presentados arriba.

EL MENSAJE QUE QUEREMOS DARTTE DESDE ESTA SECCIÓN, ES QUE NO ESTAS SOLO/A, QUE A VECES, PUEDES LLEGAR A SENTIRTE ASÍ, O TAL VEZ EXTRAÑO/A. PERO, ES NORMAL QUE ESO SUCEDA PORQUE ESTAS EMPRENDIENDO UN NUEVO CAMINO, INICIANDO UN NUEVO VIAJE.... LO IMPORTANTE ES QUE SEPAS QUE EN TODO MOMENTO TIENES A TUS COMPAÑEROS DE CURSO O DE CURSOS SUPERIORES, A TUS PROFESORES, AL JEFE DE SECCIÓN, EN FIN, A MUCHA GENTE QUE ESTA A TU SERVICIO, PARA AYUDARTE A TRANSITAR ESTE NUEVO NIVEL EDUCATIVO, HASTA QUE PUEDAS “HACER TUYO” EL INSTITUTO...

... TE ACOMPAÑAMOS EN ESTA TRAVESIA QUE INICIAS HOY, QUE TIENE ETAPAS (PUERTOS) Y UNA META (UN DESTINO). LAS DUDAS, LAS INQUIETUDES, TODOS LOS INTERROGANTES QUE TENGAS, QUE VAYAN SURGIENDO DURANTE ESTE RECORRIDO, NO DUDES EN ACERCARTE Y PREGUNTAR, PUES DE ESA MANERA PODRÁS INVOLUCRARTE EN LA VIDA DE UNA INSTITUCIÓN DEL NIVEL SUPERIOR Y FUNDAMENTALMENTE EN TU VIDA COMO ESTUDIANTE DE PROFESORADO...

... EL SERVICIO DE ORIENTACIÓN Y LA SECCIÓN TODA, TE ESPERAN Y TE ALIENTAN A CAMINAR JUNTOS ESTE TRAYECTO FORMATIVO.

...SOLO NOS RESTA DECIRTE: ¡ADELANTE Y QUE TENGAS UN ESTUPENDO VIAJE Y LLEGUES A DESTINO!!!!

# **PROFESORADO DE EDUCACION SUPERIOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACION.**

## **I - OBJETIVOS DE LA CARRERA:**

Es objetivo de la carrera crear las condiciones y ofrecer posibilidades para lograr en el proceso de la formación de grado, una formación profesional fundada filosófica y científicamente, ubicada en su realidad y su tiempo, competente para sustentar un actualizado desempeño de roles con actitud positiva hacia la innovación y el cambio y con las herramientas requeridas para lograr una participación comprometida, reflexiva y crítica.

Es en este marco que se busca conceder un amplio espacio e importancia a la formación en la investigación social y la investigación educativa, estimular el sistemático y riguroso tratamiento transdisciplinario de los hechos y problemas de la educación, asegurando la apertura al pluralismo de las ideas y de las posiciones, en la vida y actividad académicas de la carrera.

### **Son objetivos de la carrera:**

- Formar profesionales en el área de Ciencias de la Educación capaces de interpretar los fenómenos y problemáticas educativas específicas, de modo que puedan operar sobre las mismas.
- Capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los ámbitos del sistema educativo.
- Estimular la efectiva participación del futuro docente en los ámbitos institucionales y socio-comunitarios.
- Asegurar el desempeño profesional del rol docente como una alternativa de intervención pedagógica para la formación de competencias de sujetos específicos, en contextos determinados, a través del dominio de los contenidos y la autonomía en la toma de decisiones.
- Propender al desarrollo de actitudes favorables al perfeccionamiento permanente y la investigación como exigencias para el desempeño del rol.

## **II - PERFIL PROFESIONAL O ACADÉMICO DEL GRADUADO:**

La formación del docente tiene como uno de sus ejes la capacitación permanente para realizar una intervención adecuada a la compleja realidad educativa. Por ello se debe procurar un perfil profesional que realice una exhaustiva lectura del contexto social, desde una perspectiva crítica como respuesta a los requerimientos educativos del medio en sus ámbitos formal y no formal. Por lo tanto, el futuro egresado deberá:

- Conducir procesos de enseñanza-aprendizaje en las disciplinas de su competencia y/o habilitación, tomando decisiones de enseñanza (seleccionar u organizar contenidos, diseñar actividades, elaborar criterios y dispositivos de evaluación, etc.) adecuadas a cada contexto, teniendo en cuenta la diversidad cultural de los sujetos del aprendizaje.
- Poseer una sólida formación académica cuyos marcos teóricos le permitan la comprensión crítica del campo de las ciencias de la educación.
- Participar con idoneidad técnico profesional en la elaboración de proyectos de intervención educativa y de investigación de la realidad educativa para transformarla.
- Intercambiar información entre pares para el fortalecimiento de la práctica docente y la consolidación de equipos de trabajo.
- Analizar, interpretar y participar en la elaboración, evaluar documentos y materiales curriculares, ejercitando una visión crítica y constructiva del currículum.
- Comprender la dimensión ética de la función docente como el deber ser en el acto educativo.
- Reflexionar permanentemente sobre su práctica.
- Participar activamente en procesos de innovación educativa como parte del ejercicio de su rol profesional.
- Comprender la naturaleza de la institución escolar discriminando diferentes dimensiones de la gestión institucional y la dinámica de las relaciones que se establecen en la misma.

### III- PLAN DE ESTUDIOS:

| ASIGNATURAS DE 1º AÑO                           | Horas Se-<br>manales |
|-------------------------------------------------|----------------------|
| Filosofía                                       | 4                    |
| Pedagogía                                       | 4                    |
| Problemática Antropológica y Social             | 4                    |
| Psicología Educativa                            | 4                    |
| Historia General de la Educación y la Pedagogía | 4                    |
| Psicología y Cultura del Alumno I               | 4                    |
| Trayecto de Práctica: Taller de Docencia I      | 3                    |
| <b>TOTAL DE HORAS de PRIMER AÑO</b>             | <b>27</b>            |

| <b>ASIGNATURAS DE 2º AÑO</b>                |                              |
|---------------------------------------------|------------------------------|
| Educación No Formal; o                      | <b>Horas Se-<br/>manales</b> |
| Tecnología Educativa                        |                              |
| Epistemología                               | 4                            |
| Trayecto de Práctica: Taller de Docencia II | 4                            |
| Sociología de la Educación                  | 4                            |
| Psicología Social                           | 4                            |
| Psicología y Cultura del Alumno II          | 4                            |
| Didáctica y Teoría del Currículum           | 4                            |
| Política, Economía y Educación              | 4                            |
| <b>TOTAL DE HORAS de SEGUNDO AÑO</b>        | <b>31</b>                    |

| <b>ASIGNATURAS DE 3º AÑO</b>                                      |           | <b>Horas Se- manales</b> |
|-------------------------------------------------------------------|-----------|--------------------------|
| Filosofía de la Educación                                         | 4         |                          |
| Psicología Institucional                                          | 4         |                          |
| Metodología de la Investigación Social                            | 4         |                          |
| Didáctica del Nivel Inicial (Cuatrimestral)                       | 4         |                          |
| Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)           | 4         |                          |
| Gestión Institucional                                             | 4         |                          |
| Organización y Administración del Sistema Educativo               | 4         |                          |
| Historia de la Educación Latinoamericana y Argentina              | 4         |                          |
| Trayecto de Práctica: Taller de Docencia III (Práctica de Ensayo) | 3         |                          |
| <b>TOTAL DE HORAS DE TERCER AÑO</b>                               | <b>31</b> |                          |

| <b>ASIGNATURAS DE 4º AÑO</b>                                                   |           | <b>Horas Se-<br/>manales</b> |
|--------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------------------------|
| Ética Profesional                                                              | 4         |                              |
| Teorías Pedagógicas Contemporáneas                                             | 4         |                              |
| Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B. (Cuatrimestral)                          | 4         |                              |
| Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior (Cuatrimestral) | 4         |                              |
| Política y Legislación del Sistema Educativa                                   | 4         |                              |
| Metodología de la Investigación Educativa                                      | 4         |                              |
| E.D.I.                                                                         | 4         |                              |
| <b>4to. Año “Extendido”</b>                                                    |           |                              |
| Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis                      | 4         |                              |
| Trayecto de Práctica: Taller de Docencia IV (Residencia)                       | 9         |                              |
| EDI II                                                                         | 6         |                              |
| <b>TOTAL DE HORAS DE CUARTO AÑO</b>                                            | <b>47</b> |                              |

## **ACLARACION:**

A partir de la Resolución 2025 del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, del 22 de Diciembre de 2010, se modificó el nombre del título, (no el Plan de Estudios). Es por ello que se amplió la carga horaria del cursado de algunas materias, como así también, se creó un nuevo espacio curricular: EDI II con una carga horaria de 6 horas semanales.

De este modo, se reorganizó el cursado “formal” de la carrera en 5 años, y se estableció una “prolongación” del 4to. Año, denominada 4to. Año Extendido, cuyas materias son: Trayecto de Práctica: Taller de docencia IV (9 hs. semanales). Trayecto de Práctica: Seminario de Integración y Síntesis (4 hs. semanales). Espacio de Definición Institucional (E.D.I.) II: (6 hs. semanales)

## **IV - RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES PARA CURSAR:**

### **SEGUNDO AÑO**

| <b>PARA CURSAR</b>                          | <b>DEBE TENER REGULARIZADA</b>                                                                   | <b>DEBE TENER APROBADA</b>               |
|---------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Taller Docente II                           | Psicología y Cultura del Alumno I                                                                | Psicología Educativa<br>Taller Docente I |
| Epistemología                               | Filosofía                                                                                        |                                          |
| Sociología de la Educación                  | Problemática Antropológica y Social                                                              |                                          |
| Didáctica y Teoría del Currículum           | Pedagogía<br>Historia General de la Educación y la Pedagogía                                     | Psicología Educativa                     |
| Psicología Social                           | Psicología y Cultura del Alumno I<br>Psicología Educativa<br>Problemática Antropológica y Social |                                          |
| Psicología y Cultura del Alumno II          | Psicología y Cultura del Alumno I                                                                |                                          |
| Política, Economía y Educación              | Historia General de la Educación y la Pedagogía<br>Problemática Antropológica y Social           |                                          |
| Educación No Formal, o Tecnología Educativa | Pedagogía                                                                                        |                                          |

### **TERCER AÑO**

| <b>PARA CURSAR</b>                                                     | <b>DEBE TENER REGULARIZADA</b>                               | <b>DEBE TENER APROBADA</b>                                                                                              |
|------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Taller Docente III                                                     | Psicología y Cultura del Alumno II<br><br>Taller Docente II  | Taller Docente I<br>Psicología Educativa<br>Psicología y Cultura del Alumno I y II<br>Didáctica y Teoría del Currículum |
| Psicología Institucional                                               | Sociología de la Educación<br>Psicología Social              |                                                                                                                         |
| Metodología de la Investigación Social                                 | Sociología de la Educación<br>Taller I y II<br>Epistemología |                                                                                                                         |
| Didáctica del Nivel Inicial<br>Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. |                                                              | Didáctica y Teoría del Currículum                                                                                       |

|                                                      |                                                                                          |                                                    |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Gestión Institucional                                | Política, Economía y Educación<br>Psicología Social<br>Didáctica y Teoría del Currículum |                                                    |
| Organización y Administración del Sistema Educativo  | Política, Economía y Educación<br>Psicología Social<br>Didáctica y Teoría del Currículum |                                                    |
| Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana |                                                                                          | Historia General de la Educación y de la Pedagogía |

#### CUARTO AÑO

| PARA CURSAR                                                    | DEBE TENER REGULARIZADA                                                                                                              | DEBE TENER APROBADA                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ética Profesional                                              | Taller II                                                                                                                            | Filosofía<br>Pedagogía<br>Taller I                                                                                 |
| Teorías Pedagógicas Contemporáneas                             | Didáctica y Teoría del Currículum                                                                                                    | Pedagogía                                                                                                          |
| Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B.                          |                                                                                                                                      | Didáctica y Teoría del Currículum                                                                                  |
| Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación Superior |                                                                                                                                      | Didáctica y Teoría del Currículum                                                                                  |
| Política y Legislación del Sistema Educativo                   | Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana<br>Organización y Administración del Sistema Educativo<br>Gestión Institucional | Política, Economía y Educación<br>Historia General de la Educación y de la Pedagogía                               |
| Metodología de la Investigación Educativa                      | Psicología Institucional<br>Metodología de la Investigación Social                                                                   |                                                                                                                    |
| Trayecto de Práctica IV                                        | Gestión Institucional<br>Organización y Administración del Sistema Educativo                                                         | Todo 1° año<br>Taller Docente I, II y III<br>Didáctica de Nivel Inicial<br>Didáctica de 1° y 2° Ciclo de la E.G.B. |

Para la presentación del Seminario de Integración y Síntesis deberán tener aprobadas todas las materias de la carrera.

#### V- RÉGIMEN DE CORRELATIVIDADES PARA RENDIR:

##### SEGUNDO AÑO

| PARA RENDIR                       | DEBE TENER APROBADA                                          |
|-----------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Taller Docente II                 | Psicología y Cultura del Alumno I                            |
| Epistemología                     | Filosofía                                                    |
| Sociología de la Educación        | Problemática Antropológica y Social                          |
| Didáctica y Teoría del Currículum | Pedagogía<br>Historia General de la Educación y la Pedagogía |
| Psicología Social                 | Psicología y Cultura del Alumno I                            |
|                                   | Psicología Educativa<br>Problemática Antropológica y Social  |

|                                                |                                                                                        |
|------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Psicología y Cultura del Alumno II             | Psicología y Cultura del Alumno I                                                      |
| Política, Economía y Educación                 | Historia General de la Educación y la Pedagogía<br>Problemática Antropológica y Social |
| Educación No Formal, o<br>Tecnología Educativa | Pedagogía                                                                              |

### TERCER Año

| PARA RENDIR                                                            | DEBE TENER APROBADA                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Taller Docente III                                                     | Psicología y Cultura del Alumno II<br>Taller Docente II                                  |
| Psicología Institucional                                               | Sociología de la Educación<br>Psicología Social                                          |
| Metodología de la Investigación Social                                 | Sociología de la Educación<br>Taller I y II<br>Epistemología                             |
| Didáctica del Nivel Inicial<br>Didáctica de 1º y 2º Ciclo de la E.G.B. |                                                                                          |
| Gestión Institucional                                                  | Política, Economía y Educación<br>Psicología Social<br>Didáctica y Teoría del Currículum |
| Organización y Administración del Sistema Educativo                    | Política, Economía y Educación<br>Psicología Social<br>Didáctica y Teoría del Currículum |
| Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana                   |                                                                                          |

### CUARTO Año

| PARA RENDIR                                           | DEBE TENER APROBADA                                                                                                            |
|-------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ética Profesional                                     | Taller II                                                                                                                      |
| Teorías Pedagógicas Contemporáneas                    | Didáctica y Teoría del Currículum                                                                                              |
| Didáctica del 3er. Ciclo de la E.G.B.                 |                                                                                                                                |
| Didáctica de la Educación Polimodal y de la Educación |                                                                                                                                |
| Política y Legislación del Sistema Educativo          | Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana Organización y Administración del Sistema Educativo Gestión Institucional |
| Metodología de la Investigación Educativa             | Psicología Institucional<br>Metodología de la Investigación Social                                                             |
| Trayecto de Práctica IV                               | Gestión Institucional<br>Organización y Administración del Sistema Educativo                                                   |

## VI - SISTEMA DE EVALUACIÓN Y PROMOCIÓN:

Los estudiantes podrán revestir la condición de *regular*, con la modalidad de cursado presencial o cursado semi-presencial, o *libre* en esta Unidad Curricular.

Los estudiantes inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi-presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la modalidad de su elección por razones personales y/o laborales u otras debidamente fundamentadas, podrán cambiarse a las

de regular con cursado semi-presencial o libre, según sea el caso. Es responsabilidad del estudiante informar del cambio de condición al departamento de alumnos y al docente del espacio curricular correspondiente.

Mantendrá la condición de estudiante regular con cursado presencial aquel que, como mínimo cumpla con el 75% de asistencia y hasta el 50% cuando las ausencias obedezcan a razones de salud, trabajo y/o se encuentren en otras situaciones excepcionales debidamente comprobadas. Aún en los casos que el estudiante no logre alcanzar los mínimos expresados en los porcentajes anteriores, podrá ser reincorporado a la condición objeto del presente artículo, a través de una instancia de evaluación definida según el artículo 29 (del RAM). Todo aplicable a cada cuatrimestre escolar.

Cuando las ausencias a diferentes instancias de evaluación obedezcan a razones de salud, se deberá presentar certificado médico con diagnóstico preciso y la prescripción de reposo correspondiente a la patología que afecta al estudiante. Dicho certificado deberá ser presentado el mismo día o dentro de las 24 horas de manera personal o por los diferentes medios digitales habilitados. De no cumplir con este requisito el estudiante pasará directamente a ser evaluado en la instancia recuperatoria.

Para poder regularizar el estudiante deberá:

- cumplir con el porcentaje de asistencia especificado en el presente artículo (RAM);
- entregar y aprobar los trabajos prácticos determinados a lo largo del año lectivo;
- aprobar 1(un) parcial y/o su respectivo recuperatorio.

Mantendrá la condición de estudiante regular con cursado semi presencial aquel que, como mínimo, cumpla con el 40% de asistencia a cada cuatrimestre.

El estudiante libre deberá aprobar un examen final ante un Tribunal con una nota mínima de 6 (seis) puntos. Para ello el estudiante deberá, en primera instancia, realizar un examen escrito, éste será el habilitante para acceder, en segunda instancia, al examen oral. Ambos exámenes deberán tener como mínimo una calificación de 6. Dicho estudiante deberá rendir de acuerdo con las previsiones planteadas en el plan de cátedra. También, lo/as estudiantes libres podrán participar en calidad de “asistentes” u “oyentes” en las clases de las unidades curriculares que realiza bajo esta modalidad.

Para acceder a la Promoción Directa, la cual implica no rendir un examen final, los estudiantes deberán cumplir con el porcentaje de asistencia establecido para el régimen presencial, el 100% de trabajos prácticos entregados en tiempo y forma y la aprobación de exámenes parciales, con un promedio final de calificaciones de 8 (ocho) o más puntos; culminando con la aprobación de una instancia final integradora con 8 (ocho) o más puntos. Los estudiantes que no alcanzaren los requisitos establecidos precedentemente deberán promover con examen final.

Para promocionar una unidad curricular se deberán aprobar 2 (dos) parciales y/o sus respectivos recuperatorios con un promedio de 8 (ocho) o más puntos.

Los seminarios podrán ser cursados solamente con categoría de alumnos regulares, ya sea con cursado presencial o semi-presencial. Los seminarios se aprobarán mediante la presentación de una monografía y su defensa oral ante el Profesor a cargo de la cátedra. A los efectos del registro en las actas, la monografía se calificará como examen escrito y se asentará la nota correspondiente; mientras que la defensa oral se considerará examen oral.

Los Talleres sólo podrán ser cursados con categoría de regulares con cursado presencial. Los Talleres tendrán promoción directa, mediante el cumplimiento de los siguientes requisitos: a) aprobación del 100% de los Trabajos Prácticos, que serán un mínimo de 2 (dos) por cada cuatrimestre, y se aprobarán con calificación de 6 (seis) puntos en la escala de 1 al 10 puntos. b) Aprobación de la totalidad de los exámenes parciales, que serán al menos 2 (dos), uno por cada cuatrimestre, y se aprobarán con nota no inferior a 6 (seis) puntos, en la escala de 1 a 10 puntos. Los alumnos que resultaren aplazados tendrán derecho a un examen recuperatorio por cada examen parcial. Los alumnos que no alcanzaren la promoción directa podrán presentarse a exámenes finales, en condiciones idénticas a los alumnos regulares con cursado presencial, en los dos turnos de exámenes inmediatamente posteriores a la fecha de finalización del cursado. Transcurrido ese período, deberán recurrar el Taller.

En cada Instituto de Formación Docente, el Consejo Académico (u órgano de gobierno de similares funciones) establecerá, para cada cohorte, cuáles espacios curriculares podrán ser cursados con cada una de las categorías establecidas en los ítems 3 y 4. En el Diseño Curricular Institucional se incluirán las decisiones tomadas en tal sentido con sus correspondientes fundamentos, y se asegurará la oferta de espacios para las tres categorías.

Los alumnos deberán inscribirse a cada espacio curricular optando por una de las categorías según lo previsto en el ítem 6, en el período correspondiente a la primera semana del mes de abril. Transcurrido ese lapso, los alumnos libres podrán solicitar cambio de categoría solamente durante el primer mes de

desarrollo de las clases del ciclo lectivo respectivo. Los alumnos inscriptos como regulares con cursado presencial o regulares con cursado semi-presencial, que una vez comenzado el período de clases, no pudieren reunir las condiciones exigidas por la categoría de su elección por diversas razones, pasarán automáticamente a la categoría de cursado semi-presencial o libre, según sea el caso. El Profesor informará al finalizar el año lectivo en que condición termina el año cada alumno.

La modalidad de los exámenes finales será oral, excepto en los casos en que las características de los contenidos del espacio curricular correspondiente hagan aconsejable optar por alguna de las modalidades siguientes:

Oral y de desempeño: ~~consiste~~ en la demostración por el alumno de una acción o dispositivo de acciones, uso de instrumentos, aplicación de maniobras técnicas, etc. Se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la evaluación de procedimientos e específicos. A los efectos del registro en actas de consignará como oral.

Escrito: se utilizará en aquellos espacios curriculares a los que les sea propio la competencia para la comunicación escrita, o cuyos contenidos hagan necesaria la realización de cálculos escritos, expresiones gráficas de los datos, etc.

Se podrán combinar exámenes escritos y orales en los espacios a los cuales les sea propio la evaluación de competencias para la comunicación tanto escrita como oral.

El Consejo Académico establecerá, a propuesta de cada cátedra, la modalidad a aplicar en cada espacio curricular.

En el caso de aprobación del espacio curricular por exámenes finales, la nota de aprobación será la del examen final, o la del promedio de los exámenes finales cuando se hayan combinado las modalidades escrita y oral. La nota de los exámenes orales será un número entero.

SER      DOCENTE

## Ser maestro ¿vale la pena?

Por Carina Rattero.

¿Ser maestro vale la pena? Una pregunta impertinente. Tal vez no del todo ociosa, si es que pensamos que ser maestro, todavía, vale *la pena*. Aún cuando concite entre docentes la inmediatez de una respuesta.... ¿Se puede pensar o decir algo nuevo? Mientras los humanos sigamos vinculándonos en la trabajosa tarea de *vivir - educando*.. Ese enigma mudo de lo que está ahí, esas presencias y miradas que nos sumen simultáneamente en la perplejidad y el deslumbramiento. Esos vacíos nos impulsan a inventar y construir...

### Entre pena (res) y valías ¿Vale la pena?

Exploremos sentidos.... **Pena** significa cuidado, dificultad, trabajo, aflicción, dolor, tormento... Veamos si vale. Y compartirán conmigo, depende. Depende de cuál y cuánta pena... ¿Es necesario *penar* para enseñar? (si tomamos pena como trabajo, cuidado, dificultad...es una cosa..Si es tormento, dolor o sacrificio es otro cantar...)

**Valer** en uno de los sentidos posibles, es producir, **dar ganancias o interés**... Lo que invierto y lo que gano...Términos del mercado. Se venden y compran mercancías, bienes de consumo. Pero esta idea mercantilista no va en el sentido que quisiera proponerles pensar la educación: como derecho, necesidad, donación y posibilidad. Espacio de invención de mundos y de construcción de lo común.

También *pena* como inversión...Vale *la pena* que me arriesgue? ¿vale *la pena* la constancia? ¿vale la insistencia, la apuesta, la espera.....? Vale.

**Vale, lo que tiene valor y valía.** Interesante pensar el valor de lo que es

valioso en educación (y no meramente útil) Lo que tiene valía... ¿Qué es lo valioso? Un tesoro, aquello a ser preservado en la cultura, a ser transmitido. "Se trans-miten el fuego sagrado, los grandes secretos, aquello cuya preservación da a una comunidad razón de ser. Aquello que no hay derecho a olvidar ni a guardar para sí...." (Debray 1997).<sup>1</sup>

Los chicos son valiosos. La infancia, su promesa.... Y aquí es interesante "tener en cuenta lo que desafía las cuentas" Esa venida imprevisible e incalculable del otro.

Lo valioso no tiene medida. No vale ser mezquino si se es educador.<sup>2</sup> Porque cuando se trata de dar, ofrecer aquello valioso que abre el mundo a otros paisajes y colores....vale, extenderlo, contagiar. Vale la desmesura y la *abundancia en el ofrecimiento*.

**Valer o valor**, referido a una persona, es tener capacidad para **cuidarse por sí misma**. Un adulto es quien puede valerse por sí mismo. Es necesario cuidar de sí para cuidar a otros.

Entre otros sentidos está también: **cualidad de los valientes....** Tener la **fuerza o valor** que requiere una tarea... Tamaña empresa la de educar! Ambiciosa pretensión la de producir modificaciones en otros! Sin embargo, maestros y profesores somos *artistas de lo nimio*. La enormidad de una tarea, la

---

<sup>1</sup> Debray,( 1997.)Transmitir. Manantial: Bs. As  
Pag 21

<sup>2</sup> Es a Graciela Frigerio a quién debo esta enseñanza (1996-1997) fue ella quién contrapelo de todas s políticas de ajuste en el horizonte educativo marcó reiteradamente esta necesidad de pensar toda incompatibilidad entre ser amarrete y educador

misma eternidad, va construyéndose, gesto a gesto, trabajosamente, en la fugacidad de cada instante.<sup>3</sup>

Es que la pedagogía ha sido siempre una forma de la predicación entusiasta. Sin ese entusiasmo, esa terquedad o perseverancia que nos caracteriza a los educadores, sería difícil pensar esta tarea que se concreta *en contra de la evidencia*. (Alliaud, Antelo 2006). "Lo adverso es entonces el reverso mismo de su posibilidad"<sup>4</sup>. Educamos *a pesar de los pesares y penares* cotidianos... (*a pesar de las condiciones, lo que resiste, no aprende, lo que no sé...*) Insistimos, no dejamos de enseñar!

¿Es que podríamos no hacerlo?  
¿Podríamos como adultos, como sociedad dejar de enseñar? En un texto precioso, (Cartas a un joven poeta, de Rilke, 1875-1926) Un joven escritor, escribe cartas a su maestro preguntando por la belleza de sus versos como condición para escribir. El viejo poeta, su maestro, le responde:

-“Usted pregunta si sus versos son buenos. Me pregunta a mí, antes ha preguntado a otros (...) los compara con otros.... Ahora bien como usted me ha pedido aconsejarle, le pido que deje todo eso. Nadie le puede aconsejar ni ayudar. Nadie. Entre en sí mismo, investigue los motivos que le hacen escribir, verifique si extienden sus raíces a lo más íntimo de su corazón. Confiese si moriría si le prohibiesen escribir. Cave en su interior esa pregunta y si la respuesta fuera *tengo que hacerlo* construya entonces su

vida de acuerdo con esta necesidad.”

Estableciendo las distancias necesarias entre escribir y enseñar- la enseñanza es una práctica social- si por escribir leemos *enseñar*, podríamos merodear íntima e intensamente en torno de estas palabras. Probablemente, arribaríamos a la misma respuesta: *tengo que hacerlo* (aun en las tensiones que *deber- poder ¿ y querer?* traen consigo, sus contradicciones: lo que escapa... ) La difícil tarea de sostener cada día esta elección. El deseo de *estar siendo* en situaciones donde se necesita *valentía*.

### ¿Por qué vale la pena ser maestros?<sup>5</sup>

Traigo en viaje desde otras geografías, palabras en las que cabe una experiencia, un arte de la existencia, una técnica de vida: historias, apegos, razones y sinrazones por las que cada uno se deja tomar, en este modo de dar, de abrazar la vida y donar el tiempo que es ser educador.

La inquietud surgió entre docentes, en una clase en torno de Educación y pasión Reflexionando el componente de padecimiento que conlleva toda pasión, una maestra dice que toda vez que como docente siente que *no doy más*, alguien se acerca y le dice: Seguí, vas a ver que *vale la pena*. ¿ **Por qué vale la pena?**

Consultados de esta manera aproximadamente ciento cincuenta maestros nos permiten pensar distintos sentidos y modos de implicación en esta apuesta. Lo que anima la tarea, aquello que alienta a seguir, y continuar...

Quizás muchos maestros no se pregunten por qué vale la pena ser maestro, sino simplemente están presentes, ejercen. Lo común, es *que un maestro enseñe y esa su valía*. Pensaba

<sup>3</sup> Lo nimio no es lo menor ni lo menos importante Véase Rattero, C ( 2006) Artistas de lo nimio. En: Revista "Giros en Educación y Sociedad".Nº 7.( 2007) Publicación trimestral de la Dirección de Educación Municipal de la Sec .de Cultura y Educación de la Municipalidad de Rosario

<sup>4</sup> Véase Alliaud, A y Antelo; E. ( 2006) . Grandezas y miserias de la tarea de enseñar. Mimeo.

<sup>5</sup> Las reflexiones en torno de esta pregunta resultan del análisis de las respuestas de 150 maestros consultados durante el año 2006, entre los que se encuentran maestros de Nivel Inicial y de EGB 1 y 2. de la provincia de Entre Ríos.

-antes de consultarles -que esto responderían. Sin embargo, ¿saben que resultó? Distintas voces confluyeron en un punto: que vale la pena ser maestro *por amor*.

En los relatos que estos maestros ofrecen de sí, la tarea docente cobra sentido por “**amor a los niños**”. *“Vale la pena más que nada por lo afectivo; es un trabajo con los afectos, de los chicos, con los nuestros”*. Griselda nos cuenta: *“Vale por el contacto con los niños, sus demostraciones de cariño.”*

Ese amor tiene mas de una forma: Aparecen cuestiones vinculadas a los sentimientos de cariño, el abrazo, la ternura, el dibujito, el reconocimiento, también el deseo de durar... Nos cuenta Sonia: *“Vale la pena por el hecho de entregarse y dar, por las caritas sonrientes, por el abrazo lleno de ternura, por la dulce caricia, por el dibujito realizado con cariño, por el ‘te quiero seño’”*.

¿Es por amor a los niños...o por el amor recibido de esos niños que vale la pena ser maestro? ¿Amamos a todos los niños por igual? Aunque resulte inconfesable, los educadores sabemos que nuestros sentimientos hacia ellos son, a veces, bastante opuestos. (¿que hacemos con lo que nos resulta insoportable: los berrinches, los olores, los mocos, los piojos....?)

La infancia esperada en la representación de escuela -ese niño abstracto, en la serie carencia-obediencia- espera<sup>6</sup>- no se condice con el hormigueo viviente que hace estallar la salita de tres...!!¿Los amamos por

<sup>6</sup> El niño que construye la pedagogía moderna, el que supone muchas veces la escuela, es un niño pensado fundamentalmente como *inocencia y fragilidad*, tradicionalmente, sometido al poder de los adultos, y por esto mismo también excluido (cobijado) de los espacios reservados adultos: trabajo, sexualidad, violencia... Un niño que trastocaba su sumisión por educación y cuidados.

deber?<sup>7</sup> Es el amor que se recita, ¿un “deber” de todo educador?

### ¿Qué historias nos contamos?

Enseñar, es establecer un vínculo con el otro, es salir de sí, hacer un viaje que nos lleva más allá de nosotros mismos. La infancia, la novedad siempre escapa a nuestro saber. Recibir y responder por cada niño supone pensar la relación pedagógica en el aprendizaje del trato productivo con las diferencias, con aquello que viene a perturbarme, que está haciendo estallar el propio saber, el propio querer.

Una maestra rionegrina, un poco perpleja (como todos lo estamos...) en su trato con las infancias, me decía el año pasado: “nos damos cuenta que se *nos quemaron los papeles*, entonces ¿será que estos chicos que hoy llegan al jardín requieren que revisemos el modo de funcionamiento de nuestras instituciones para poder recibirlos?”

Juntos pensamos que un gesto de hospitalidad entre grandes y chicos solicita disponibilidad y apertura, una mirada y escucha atenta ante lo que,

<sup>7</sup> Respecto de los afectos magisteriales, Abramowsky ( 2006 ) señala algunas cuestiones a pensar que de modo breve compartimos aquí: 1) no es sin amor que sucede la educación. Y entonces, inmediatamente se plantea la pregunta ¿de que amor se trata? Porque también los amores, las formas de querer son históricas y cambiantes, reguladas por costumbres, modos de pensar y de ver el mundo. etc ; 2) Pareciera que este mandato (de que un maestro sea cariñoso, ame a sus alumnos ) no es tan nuevo. Ya en la argentina del siglo XIX esto se lee en algunos textos, como en el monitor en 1920, o en palabras del propio padre del aula, Sarmiento unos años antes. 3) Podríamos suponer que para amar a los niños, debería haber niños “*queribles*”.... niños que inspiren algo de ternura. Abramowsky ( 2006) Un amor bien regulado. En Frigerio y Diker ( comps.) Educar, figuras y efectos del amor. Serie del Estante editorial. También Abramowsky, A.L. Quererlos: un imperativo. Esbozos para un estudio sobre los afectos magisteriales. Cuaderno de Pedagogía Rosario, Libros del Zorzal, Noviembre 2003, Año VI N°11.

añadiendo novedad, desconcierta nuestras seguridades construidas. Leer lo que sucede dejándonos leer por esto que sucede.

Ahora bien: ¿Que ficciones construimos en y sobre la tarea? ¿qué identidades nos damos en esa imagen del amor sin fisuras? *¿Qué historias nos contamos?* Porque en el paisaje escolar conviven también normalización, fijación, desamor, indiferencia... Los gritos, el desprecio, el rótulo, el aplazo, el tachón en el cuaderno...

No todo es altruismo edulcorado, hay también dominio, posesión, a veces humillación. La escuela no es ajena al repertorio universal de los afectos. Y en nombre del amor se dicen y se hacen barbaridades!

Sin embargo, sabemos que amar es *dejar que algo se introduzca en nuestro mundo*<sup>8</sup>, que venga a alterar el ritmo de las cosas. (Cuando llega el amor quedamos expuestos, tomamos un riesgo... o nos dejamos morir) Entonces hay que arreglárselas para inventar un modo de tomarlo en cuenta (Derridá 2001).<sup>9</sup>

¿De qué modo recibimos y hacemos sitio a la radical alteridad que el otro nos impone?. ¿Cuál es el modo de ese amor para con los "nuevos"?

### Los nombres de ese amor...

Enseñar es **estar atento al gesto del otro**. Es responder por él. Prestar atención a su vulnerabilidad en el plano de las necesidades vitales, de los afectos, pero también de los saberes. Enseñar es también escuchar, estar atento a la fragilidad en los conocimientos que requieren nuevas condiciones de posibilidad. Un maestro está allí donde las preguntas surgen,

habilitando la palabra, ofreciendo una exigencia, un desafío al pensamiento.

Si "amar es temer por el otro, socorrerlo en su debilidad", como enseña Levinas; esa asimetría que marca la relación entre grandes y chicos nos convoca a una ternura no desprovista de paciencia, atención y cuidado, de sufrimiento a veces, de enseñanzas, de palabras y también de silencios; tramando vínculos, haciendo lugar.

**El cuidado** y la contención necesaria a la infancia forman parte de la tarea de enseñar<sup>10</sup>. Si la vida necesita para crecer de la oscuridad que da la sombra, de la distancia que media entre el mundo y la hostilidad de la intemperie; los adultos nos sentimos convocados a ofrecer a los niños ese "velo protector" que permite crecer. Dice Mariana: *"A mí el asistencialismo no me va, pero no te queda otra que penar con eso. Es que los ves tan desvalidos y aunque te enojas y digas no lo voy a hacer, la infancia es más fuerte"*.

El cuidado, como gesto dirigido a otro, nombra, preserva la vida, e implica reciprocidad. Porque el que cuida toma parte en esa relación. Cuidar del otro es también cuidar de sí. La caridad, en cambio, se basa en la asimetría que impone un deber o sacrificio, donde la

<sup>10</sup> Los maestros consultados hablan de *el cuidado y la contención* situándolo del lado de sus *penares*, como aquello con lo que hay que lidiar/ penar en la tarea docente. Algo ajeno a su responsabilidad pero que hay que asumir. En los últimos años (desde la crisis del 2001) la cuestión del cuidado asumió centralidad en los planteos: La horizontalización de la vulnerabilidad. (¿Chicos frágiles en manos de adultos frágiles ...?) La antinomia cuidado, asistencia, el cuidado como lugar de desigualdad irremediable (los "pobrecitos a cuidar" o de quienes "cuidarnos") y tantos más, son temas a pensar entre educadores. Un interesante recorrido en torno de estas cuestiones puede verse en el dossier *Cuidar enseñando* Rev. El Monitor N° 4. Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación

<sup>8</sup> Véase Barbagelata N.( 2006) *Opus Nigrum*. En Frigerio y Diker ( comps.) *Educación, figuras y efectos del amor*. Serie del Estante editorial.

<sup>9</sup> Derridá, Roudinesco.(2001) *Y mañana qué...* Fondo de Cultura Económica.

relación con el otro se carga de instrumentalidad.( Todorov, 1993)

Una docente me relata su experiencia con los chicos del jardín: En la sala de tres, desde hace un tiempo los chiquitos se muerden. Los mordiscos dejan marcas dolorosas en el cuerpo, magullones morados en brazos y piernas. Recibe permanentes quejas de los papás. Entonces cuenta como ingenió un modo de trabajar con eso: Comenzó por solicitar a cada “mordedor” que pidiera disculpas a su compañero y además que la acompañara cuando los papás del “mordido” venían a solicitar explicaciones. Se trataba de pedir disculpas por la acción, decir por qué y cómo fue que sucedió.

Esta jardinera abre la posibilidad de reponer palabras allí donde sólo había paso al acto. Haciendo posible contar, historiar, ofrecer disculpas, ayuda a ir comprendiendo que el deseo de uno solo no hace ley, ofrece la posibilidad de aprender a con- vivir. El pedir perdón no repara el daño, pero es el acto por el cual aquel que lo causó, intenta restablecer su vínculo con el otro.

Sujetándolo al *para todos* escolar esta maestra ofrece así un espacio para aprender los códigos de la vida en común. Algo del orden del cuidado se pone en escena en el aprendizaje: el cuidado como cultivo, del ejercicio la idea de *comunidad* instalándose como allí noción desde el inicio experiencia escolar.

Una voz resuena con particular insistencia en los relatos que estos maestros ofrecen de sí: **La entrega** “*Hoy la sociedad espera mucho de nosotras: Debemos desdoblarnos en maestras, madrinas, asistentes sociales, psicopedagogas, pediatras, mediadoras: Una suerte de ángel de la guardia permanente*”.

“*Vale la pena ser maestro, por ese contacto diario con ellos, donde das más que clases, das tú vida y entregas lo que podes, para ayudarlos a enfrentar la*

*vida*. Ese sentimiento resulta tan abrazador, tan totalizador que parece devorar vidas: “*he dedicado mi vida*”, “*abandoné muchas veces mi familia*”, “*dí todo, en esta escuela...*” Esa devoción amorosa, lindando el sacrificio, sufrimiento –pasión... se tensa a veces entre la pretensión de serlo todo para el otro y la desagradable sensación de no ser nada. Una pretensión que suele llevar por el camino de la omnipotencia al desencanto <sup>11</sup>.

Conviene pensar la infinidad de sentidos que abre ese modo de estar juntos, lo que produce el vínculo entre humanos en una clase. Porque ese modo del amor que enseñando hace sitio también violenta, invade, arrasa, (un maestro es un entrometido, se mete con lo más vital otro) y a veces también intenta dominar. Hay que reconocer entonces también que ese maestro que aloja, ama, cuida, asiste, enseña ( y puede agobiarse de tanto!! y tanto...!!); del mismo modo que da, apoyo para sostenerse, puede a veces aplastar, empujear.

Un autor, J. Hossoun nos enseña que una transmisión lograda de la herencia, de la tradición, del pasado cultural ofrece una cadena de filiación en la cual reconocerse, pero también un espacio de libertad para apropiarse de esa herencia de manera propia y singular<sup>12</sup>... Es la que permite en algún momento desprenderse del maestro, deshacerse de él, para emprender el propio vuelo.

De un modo bellísimo Jorge Larrosa dice algo más o menos así: Un maestro es alguien que lo conduce a uno hacia sí

<sup>11</sup> Alliuad y Antelo (2006) han señalado que, asumir la grandeza del proyecto de educar tiene un alto componente simbólico que a la vez que engrandece a quien lo realiza, produce sentimientos de frustración, dado que su propia magnitud lo torna imposible La frustración que a la larga se produce conduce de este optimismo inicial “totalizador” a un pesimismo de las mismas características. (op. Cit, pág 10)

<sup>12</sup> Hassound,J( 1996). Los contrabandistas de la memoria. Ediciones de la Flor.

mismo. Y también dice, que una bella imagen para alguien que aprende: no es la de uno que se convierte en prosélito, sino alguien que se vuelve a sí mismo, y encuentra su forma propia, su manera propia».( Larrosa 2000)<sup>13</sup>

Es decir que un educador es quien puede soportar la **renuncia necesaria** a *querer serlo todo* para el niño. Si bien cada niño –en especial cuando son pequeños- espera de nosotros adultos educadores una relación de cuidado y de responsabilidad, en el sentido de quien pueda responder por él y de él, sin embargo la sustracción (el poder en un momento retirarse) es también un modo necesario del amor<sup>14</sup> Por decirlo de un modo sencillo: soportar la renuncia necesaria a serlo todo para el otro abre la posibilidad que contrapone la certeza de una respuesta –“es así como lo dijo mi seño”; a la emergencia de una pregunta “¿y tu que piensas?”

Entonces ese maestro que sostiene la mano y nos nombra, a su tiempo se retira, y deja espacio, no obtura la exploración de aquello que aún no sabemos nombrar, porque “maestro es el que mantiene al que busca en su rumbo, ese rumbo en que cada uno está solo en su búsqueda y en el que no deja de buscar”, como nos enseña

Jacques Ranciere. Y esto no quiere decir que nos sentemos a esperar que las cosas sucedan, como si nuestro trabajo fuera estar solo abocados a la bella tarea de amar y contener a los niños,(no se si tan bella y armoniosa como se pinta...) sino que se trata **de ocupar allí un lugar**, ofrecer pistas, saberes,

<sup>13</sup>Larrosa, Jorge. Pedagogía profana. CEP-FHE/Edic. Novedades Educativas. Buenos Aires, 2000

<sup>14</sup> El poder de la sustracción en tanto corte y frontera al deseo mortífero del que aprende de tornar incuestionable la palabra del otro, de no poder aprender desde la duda, la falta de garantías de la palabra del otro.“Un maestro que se retira, una madre que desvía la mirada ama de un modo diferente del que va al encuentro” (Barbagelata, 2006, op. Cit.)

conocimientos, historias, preguntas que orienten esa búsqueda

Los chicos lo dicen con claridad “maestro es quien te cuida y te explica otra vez si no entendés...” Maestro entonces es quien narra una historia, comparte una idea, la dificultad de una resta o una multiplicación, quien ofrece un puñado de palabras para contarnos quienes somos.. y también, quién dejando al alcance una pregunta incita a buscar. Quien mirando asombrado las estrellas, nos incita a su misterio, dejándonos en suspenso ante el enigma del universo.

### El deseo de durar...

Me cuenta Graciana, maestra en el pueblo de mi infancia: *¿Por qué vale la pena?– La pregunta se contesta cuando ves a un ex alumno y te saluda por la calle “chau seño” agitando su mano fuertemente....Si todavía se acuerda de mí.... Otro alumno te dice con una sonrisa gracias porque me ayudaste en esto.... O simplemente porque un niño te murmure ‘quiero tener clases con vos’. O que te traigan una flor”*

El deseo de durar, “*si todavía se acuerda de mí...*” “*Uno enseña, pero nunca sabemos si ese alumno, después nos recordará....*” decía una maestra en un taller, cuando alguien sumó su voz y habló de “*la alegría del encuentro con esos ojos -ya adultos- y la emoción de ver cómo lo que sembramos florece...*”<sup>15</sup>

La enseñanza de un maestro puede ser valorada como trabajo de la transmisión en una mirada retrospectiva. Qué hace de alguien un maestro para otro, no es algo que se pueda planificar ni anticipar. Escapa a la prescripción y se sustrae del poder o la intención. Siempre juega algo del misterio, algo inexplicable “tiene un modo de decir, un no se qué, que hace que lo siga”.

Sin embargo, ser maestro es también situarse en ese gesto de generosidad

<sup>15</sup> Registros de capacitación Cinemaestro 2006. Diamante. Entre Ríos .

que hace al otro discípulo. En trabajo maravilloso sobre los avatares de esta relación (un artículo de Sandra Carli, que ella, generosamente me envió) refiriendo a su maestro Spilimbergo, dice el pintor Carlos Alonso: "Yo no lo elegí a Spilimbergo, Splimbergo me eligió a mí" (La Nación, 5/nov/1967).<sup>16</sup>

Por un largo tiempo me demore en esta frase, preguntándome quién elige a quién ¿Es el discípulo el que inventa al maestro? Es el alumno quien *nombra y reconoce a su maestro*. Pero lo hace retrospectivamente, es decir que antes hubo un gesto, un ofrecimiento. Una enseñanza que dejó su seña.

Porque se ofrece a otro no solo un saber, sino la posibilidad de sentirse capturado en la propia inquietud de aprender de quién enseña. *Vale la pena* entonces enseñar- mostrar nuestra relación al saber/no saber, ese deseo de conocer y dar a conocer el mundo.

*No se si me recordará ...* Porque vivir es estar rodeado por la muerte, y enseñar es arriesgarse a saltar ese vacío, tender puentes mas allá de los límites de la propia vida. Es por eso que vale la pena. De allí el deseo de durar, porque sabemos de la propia finitud Enseñamos porque sabemos de olvidos y de muerte, para que -como dice Debray - lo que vive conmigo no muera conmigo y nada más que conmigo." (Debray, 1997).

### **Desafíos y sorpresas...**

Vale la pena ser maestros. Y pareciera que hay motivos. Las palabras que traigo dicen reiteradamente del *amor por los niños, entrega, vocación, deber, sacrificio, lucha*. También de *desafíos y sorpresas* en la tarea de enseñar.

Para Ana María ser maestro vale la pena, porque "es un profesión que nos sorprende cada día"; agrega Zulma: "Cada día es un nuevo desafío; donde prima la pasión de ser maestro"

<sup>16</sup> Citado por Carli.(2004) Imágenes de una transmisión. Lino Spilimbergo / Carlos Alonso. Mimeo<sup>16</sup>

### **Brillos de ausencia ...**

Quisiera hacer un llamado de atención para pensar algo más. Compartir la pregunta por aquello que no aparece. Y vale la pena pensar ¿ por qué estas cuestiones brillan por su ausencia.? Investigando, escuchando, leyendo lo que estos maestros cuentan acerca de por qué *vale* ser maestros... No encontré:

**a-La inquietud por conocer, el amor por lo que se enseña.** De eso, no se habla. O se habla muy poco. Esas inquietudes por conocer e investigar, los deseos de saber que habilitan de trabajo *entre* un maestro y sus alumnos. Lo aprendido y lo que nos mueve en la interrogación de lo sabido, el desafío al que un trabajo intelectual nos arroja...

Nada de esto se menciona aquí. ¿Cuál es nuestro vínculo al saber y a lo desconocido? ¿Cómo nos relacionamos con lo que enseñamos?

**b-El valor de la educación como política,** como espacio de construcción colectiva. Si transmitir es, como dice el filósofo compartir lo sensible como una condición del mundo en común. Nadie sin embargo contestó vale la pena porque la educación construye otras sensibilidades y ficciones colectivas, porque permite imaginar y luchar por un mundo con justicia.

Si vale la pena ser maestro *por amor*, justamente, la política y el amor tienen bastante en común: las pasiones, los antagonismos, la ficción que sostiene la ilusión de ser uno con el otro.

Es que en condiciones de empobrecimiento, vulnerabilidad de la infancia, en el horizonte que lo urgente trae consigo, sin mística normalista, idea de progreso, misión, utopía, sin revolución, ni política; lo que aparece es la perplejidad , el desamparo.<sup>17</sup> El puro

<sup>17</sup> La mayoría relata algo del orden de la contención social: acompañando niños con

voluntarismo cubriendo esa *falta de politicidad*. La acción despolitizada, individual, como amor o caridad.

### ¿Por qué la infancia reclama maestros?

“Siempre que haya niños habrá docentes”., me dijo una maestra. Interesante respuesta, pensé, y la anoté para compartir. Porque estas palabras nos invitan a pensar una inquietud: ¿Por qué la infancia reclama maestros?

Tal vez para mantener la pregunta por la educación como continuidad de lo humano en el mundo. Para no marchitarnos. «Porque está hecho por mortales, este mundo se marchita», entonces «hay que volver a ponerlo una y otra vez en su punto justo», como nos dice la filósofa, Hannah Arendt.<sup>18</sup>

Es que el nacimiento, la llegada de los nuevos, los niños, nos reclama en la doble tarea de preservación de *la vida* y perpetuación del *mundo*<sup>19</sup> La posibilidad siempre abierta de un nuevo comienzo introduciendo la temporalidad en el mismo corazón de la enseñanza. Entre lo viejo y lo nuevo, entre pasado y futuro, o ese tiempo que ha sido y un tiempo que ya no será mío...

Aún cuando educar cobre valor en el presente. (y conviene no olvidarlo):

---

problemas familiares, el cariño ante el desamparo de la infancia es a veces lavarles la ropa..., incluso algunos maestros rurales cuentan haberse quedado con algún niño en fines de semana o ante la muerte de uno sus padres.

<sup>18</sup> Hannah Arendt. (1996) Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre educación y política. Península.

<sup>19</sup> Arendt nos lo enseña así: “La educación tiene que ver con la natalidad, con el hecho de que constantemente nacen seres humanos en el mundo” – Por el nacimiento somos arrojados a la vida al tiempo que nos introducimos al mundo. Arendt dice que el niño es un *recién llegado* no sólo una criatura viva, y nos diferencia a los humanos de otros cachorros, que llegamos a la vida al tiempo que nos introducimos en el mundo (Arendt. 1996 op. cit)

Aquí, ahora. En cada clase. Con cada chico.

Porque toda vez que un maestro ofrece un viaje al país de los signos, invita al alumno a representarse y hace posible que el mundo en su ausencia. Es decir ese acceso a los signos, los conocimientos, las letras, los relatos, los números, las fórmulas químicas abre un espacio al pensamiento. Hace a girar la rueda de la vida. Entonces....una vez y otra vez.. Cada vez, siempre. *Siempre que haya niños habrá maestros.*

### Valiosos valientes.

Cuando decimos la *infancia reclama maestros*, decimos reclama *enseñanzas*. Reclama *adultos* que ofrezcan un saber. Una inquietud en la estela de sus preguntas y sus búsquedas...Un camino de tiempo..También **adultos que puedan responder.**

La *infancia reclama maestros con valor, valiosos, valientes, que estén ahí, y enseñen*. Maestros Jugados, que se las juegan ¿y como se las juega un maestro? Enseñando...

Pensemos.... Cuántas historias conocemos que han sido construídas al calor de una apuesta, sobreviviendo el embate de múltiples pobreza....

Reestableciendo un después para muchos chicos, que de no ser por la apuesta de la escuela, no tenían otra posibilidad que la urgencia sin mañana ¿Cuál es nuestro modo de estar ahí? ¿nos jugamos en el desafío de ser maestros? Más allá de toda prédica del amor- ¿ejercemos -enseñando- ese doble amor a los nuevos y al mundo?

**Enseñar es ofrecer, es dar. Enseñar mostrar.** Un mundo nuevo se asoma si un maestro invita, llama, muestra..Si convoca a un movimiento que nos traslada desde lo familiar hacia un lugar desconocido. Si nos hace ver más lejos de lo que vemos...

Cuando uno **enseña está mostrando** un modo de pensarse a sí mismo y de pensar el mundo. Ese empuje vital que

aventura a lo desconocido, lanzándonos a la conquista de lo infinito.

**Enseñar es hacer señas**, dar pistas, poner en camino invitando a extender los límites de la vida. La verdadera enseñanza, es consecuencia de una citación. “¿Por que me llamas, que quieres que haga?” (Steiner 2004) Un maestro contagia... *incita, infecta*. Porque se transmite esa chispa que enciende produciendo modificaciones en quien aprende

Enseñar es mostrar otros mundos, para que todos y cada uno a su tiempo estén en condiciones de decidir quiénes ser, de que modo les gustaría ser. Uno puede elegir solo si tuvo la oportunidad de conocer, de ver, de que alguien alguna vez, le mostrara una rica variedad de posibilidades.

¿Estamos siendo generosos en el ofrecimiento? ¿Damos un repertorio abundante? ¿mostramos las pistas necesarias, las señas que invitan a un desplazamiento? ¿de que modo estamos siendo maestros?

### **Sin penas ni glorias.**

*Es por que enseñamos que somos maestros*  
Esto nos ubica de un modo especial en relación con la cultura, somos sus cuidadores y pasadores También en una relación de responsabilidad hacia lo por venir.

Un maestro es un inventor de mundos un guardián de lo imposible. Me gusta pensarlo, como aquel que puede habitar la pregunta por el futuro sabiendo que el movimiento de la vida desencadena lo inesperado y hace

posible lo improbable Ejercer como maestro nos ofrece esta posibilidad, la de habitar la pregunta por el futuro sosteniendo una ilusión.

Esa misma ilusión que da consistencia al tiempo venidero o al amor, la que se construye gesto a gesto, *sin pedir garantías* cuando correspondemos una mirada, o extendemos la mano hacia otro. Voy a compartir entonces, un puñado de palabras, “Antes del fin”. Relata el escritor argentino Ernesto Sabato “Cuando alguna vez he vuelto a viajar en tren, soñé con encontrar a ese profesor de mi secundaria, sentado en algún vagón, con el portafolios lleno de deberes corregidos, como esa vez -¡hace tanto!- cuando íbamos juntos en un tren y yo le pregunté, apenado de ver como pasaba sus años en tareas menores “¿Por qué, Don Pedro, pierde tiempo en esas cosas?” Y él con su amable sonrisa me respondió “Porque entre ellos puede haber un futuro escritor”

Maestro es quien esta cerca, atento a sostener la mano y a la vez, siempre mirando mas lejos. Invitando a transitar la dificultad, incitando a traspasar las fronteras. Haciendo señas desde un sitio desconocido, al que vale la pena visitar.

**Entonces sí, vale la pena!**

Paraná, lluvioso, marzo 2007

## **“DE CÓMO RECUPERAR LA INTELECTUALIDAD, LO COLECTIVO Y LO UTÓPICO. INDICIOS PARA PENSAR LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES”**

Bernik, Julia; Baraldi, Victoria; Díaz, Natalia; Stringhini, M. Eugenia  
Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral.  
[julia-b@arnet.com.ar](mailto:julia-b@arnet.com.ar)

El sentido de los trayectos de formación docente, particularmente en la universidad, ha sido y es objeto de numerosos análisis, debates, investigaciones en las últimas décadas. La pregunta sobre para qué formar, por qué, desde qué herramientas cobra sustancial importancia hoy fuertemente, a partir de las diversas interpelaciones que los diferentes sectores sociales realizan al trabajo y al desempeño docente. Entendemos que nuestro trabajo de investigación aporta en estas direcciones, estamos ocupadas y preocupadas en contribuir a la formación de un docente entendido como productor de cultura. Así, en una primera parte, se comparten algunas inquietudes que generaron el trabajo de investigación y la direccionalidad perseguida; luego, se presenta analíticamente el objeto de estudio de nuestra investigación: la enseñanza de la Didáctica desde una perspectiva teórico - epistemológica y crítico — social revisando presupuestos centrales que constituyen al campo. En el tercer apartado interesa presentar los primeros aportes que distinguimos para pensar la enseñanza a partir del trabajo con las unidades de análisis. Y, finalmente, compartir algunas consideraciones sobre las implicancias de estas perspectivas y planteos en nuestra misma práctica como formadores de formadores, como docentes universitarios de futuros docentes.

### **El objeto de estudio de nuestro trabajo investigativo. Preocupaciones y propósitos.**

Invitamos a María Saleme para introducir este apartado. Como siempre, clarifica nuestro pensar. Reflexiona *“El docente no busca el saber por el saber mismo, o por satisfacción personal; sí profundiza el conocimiento de un objeto a enseñar; se aventura en terrenos en gran medida vedados para descubrir vías de acceso a una realidad impensada; para ofrecer a otros la misma posibilidad; vale decir, el redescubrimiento de la realidad, el sentido de las cosas, la relación profunda con los saberes heredados de distintas culturas; la posibilidad de entrar a un siglo con una propuesta desde otra forma de conocer que favorezca humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre, como reflexionan Foucault, Bronoswki y Morín principalmente. Pero ¿cómo enseña esto un docente, en su tarea cotidiana? Si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de conocimiento, si bien en el terreno concreto de su acción resuelve pragmáticamente situaciones. No enseña más que lo que le enseñaron y tal como lo aprendió. No toca la raíz problemática de su campo. Si*

*estuviera preparado para hacerse preguntas en lugar de perseguir respuestas, podría interpelar al objeto mismo de conocimiento y al conocimiento mismo en tanto es objeto de conocimiento, sin abandonar por ello la tarea específica, ni la condición docente”* (Saleme M., 1997:67,68)

Generar un vínculo con el conocimiento que — en palabras de María- *favorezca humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre* debería ser sentido y direccionalidad de toda propuesta de formación de docentes. Advertimos que nos alejamos, como formadores de formadores en la universidad, de este rumbo, por el contrario, pareciera que el mismo tiende más a asegurar un camino de respuestas para *resolver pragmáticamente situaciones*.

Las preguntas recurrentes de los estudiantes futuros docentes en un cuarto o quinto año de cursado del trayecto de formación podrían subsumirse en las siguientes: ¿cómo motivar al alumno desinteresado en aprender? ¿cómo controlar la indisciplina? ¿cómo ordenar grupos heterogéneos? ¿cómo enseñar a pensar si están prescriptos los contenidos? ¿podré generar algún trabajo diferente si nadie quiere hacerlo?... Preocupan profundamente los supuestos que sostienen estas interrogantes, supuestos sobre los futuros alumnos —seres extraños, desordenados, desobedientes, indisciplinados, despreocupados por aprender algo...- sobre el espacio de trabajo — autoritarismo, prescripción, disciplinamiento, anomia...- sobre el sentido de educar — tarea imposible cuando está todo dicho- sobre los colegas — sin formación, dogmáticos, extraños... Se agudiza nuestra preocupación cuando miramos en perspectiva y vemos a nuestros y nuestras estudiantes: han transitado ya el ochenta por ciento de su formación, se han nutrido con los debates, preguntas, producciones específicas de su campo disciplinar, se han nutrido también con los aportes, discusiones, problemáticas, de las disciplinas del campo pedagógico; entendemos que han construido un vínculo con el conocimiento, con la práctica educativa, con la práctica docente, que debería habilitarlos a otras preguntas y otros supuestos.

Advertimos, sin embargo, que el lugar de la ley en tanto regulación de la acción es determinante en ellos y ellas, como lo es aún más, el miedo a interpelarla. Somos concientes que esta característica constitutiva de los procesos formativos es un rasgo que no se gesta absolutamente en el espacio académico, que lo excede, y que necesariamente es deudor de cómo se van armando los procesos históricos y la relación que nosotros vamos tejiendo durante los mismos <sup>(1)</sup> Esto es, nuestros estudiantes son hijos de la Argentina de la segunda democracia, “la del 1 a 1”, la de “la revolución productiva” y la “explosión salarial”. La Argentina de la ficción y la del desgarrante realismo. Las condiciones de existencia estructuradas por el menemismo se instauran como dadoras de sentido de sus lecturas del mundo. Como lo son de las lecturas y prácticas de los demás sujetos sociales e instituciones, entre éstas, la universidad pública y el espacio académico.

Pero volvamos a María, a su palabra “*si un peón de ajedrez no sabe que puede neutralizar al rey, no lo jaquea. Un docente con oficio de peón de la cultura no domina estrategias de*

*conocimiento...*” Su reflexión se nos torna categórica, aportar en la formación de un futuro docente como productor de cultura requiere constituir durante la formación un vínculo con el conocimiento que propicie otro vínculo con la realidad, por un lado, e implica restituir para la práctica el rasgo constitutivo de acción con sentido, acción que instaura y, entonces, crea, por otro lado.

Entendemos que la Didáctica como campo disciplinar cuyo objeto de conocimiento son las prácticas de la enseñanza, necesita aportar en este sentido. La Didáctica puede generar procesos formativos que instituyan no sólo un saber u otro saber sobre las prácticas de la enseñanza, sino un pensar sobre esos saberes y un hacer que se constituya en este pensar.

Nuestras preocupaciones, sucintamente resumidas anteriormente, vertebran nuestro trabajo investigativo y son el norte de nuestros propósitos, a saber: por un lado aportar a la constitución del campo de la Didáctica entendida desde una perspectiva teórico epistemológica y crítico social y, por el otro, aportar desde la enseñanza de la Didáctica a la formación de un docente que reconozca lo posible de su futura práctica por sobre lo inexorable y que se reconozca como enseñante de una disciplina que propicie —en palabras de María, nuevamente- *“humanizar la naturaleza y naturalizar al hombre”*

### **Presentación breve del encuadre teórico del trabajo. O sobre cómo neutralizar al rey.**

Nos interesa ahora presentar en líneas generales el encuadre teórico de nuestro trabajo investigativo, que es decir, nuestros planteamientos sobre el campo de la Didáctica y su lugar en la trayectoria de formación de futuros docentes.

La historia de constitución del campo de la Didáctica bien podríamos afirmar que se asienta en dos dimensiones: el disciplinamiento del orden y la neutralización de las diferencias. Desde los estudios clásicos de la Didáctica, las prácticas de la enseñanza se prescriben como procedimientos que rigurosamente previstos controlan el proceso de enseñar y, en consecuencia, ordenan los procesos de aprender. Esto es, enseñar implica destreza y la destreza en gran medida garantiza el orden en el aprender y en lo escolar <sup>(2)</sup>. Enseñar desde esta perspectiva garantiza el logro y, desde nuestra perspectiva entonces, la certeza de un docente que ha interiorizado —nuevamente en palabras de María- *su oficio de peón de la cultura... que enseña sólo lo que le enseñaron y tal como se lo enseñaron*.

Este posicionamiento sobre el campo de la Didáctica como “el” campo que aborda la enseñanza, como el lugar de la prescripción y la resolución, sigue en curso. Cuando durante la formación docente se habilita a los estudiantes a preguntarse sólo lo que el docente puede responder, o a preguntarse sólo lo que en ese tiempo académico la disciplina de la que se trate está preguntándose, y se cierran canales para otras dudas, otras miradas, otras inquietudes, otras

profundas preocupaciones sobre el espacio que constituye la práctica educativa (llámese escuela, taller, apoyo escolar); cuando esto sucede, se dogmatiza la disciplina de la que se trate y se disciplina la experiencia de formación. Entonces la Didáctica se erige como el “gurú académico” que resolverá múltiples problemas tales como: reconocimiento de la estructura constitutiva del campo de conocimiento; la estructuración de un campo disciplinar para su enseñanza; la creación del vínculo alumno- campo disciplinar- conocimiento; el reconocimiento de las múltiples dimensiones que constituyen la práctica educativa; la administración de la pobreza y/o la distribución de la riqueza en el ámbito educativo que se trate; criteriosidad para valorar un proyecto educativo; honestidad intelectual en el futuro docente; y la lista sigue.

Así planteado el campo, aparece desdibujado su objeto, o más precisamente, aparece indefinido porque se sigue refiriendo a la práctica de la enseñanza como el espacio de la traducción de la teoría, pero se la separa de ella en los procesos de aprendizaje y en la estructura curricular, se sigue reproduciendo un saber sobre la práctica que en una instancia se recibe y que en otra se aplica, traducido <sup>(3)</sup>. Se priorizan así discursos sobre la práctica docente o discursos que se valoran como saberes imprescindibles para la práctica docente en vez de propiciarse una práctica interpeladora de discursos y productora de acciones de enseñanza con sentido. Y cuando se priorizan discursos desgajados de los escenarios que los posibilitan, se afianzan dogmas. Y el dogma se cree, no se discute y se reproduce. El dogma cristaliza una ley y define un itinerario

Si decimos que la Didáctica tiene por objeto de conocimiento a las prácticas de la enseñanza y si estas prácticas de enseñanza en definitiva implican la construcción de un proceso que propicie la *“transformación de las estructuras objetivas de la ciencia en estructuras subjetivas del alumno”* (Furlán A. 1989) es, al menos, deshonesto intelectualmente, presuponer que este proceso puede resolverse durante la formación en un espacio disciplinar específico. La Didáctica no puede generar una respuesta sobre la enseñanza si antes no existieron preguntas sobre ¿para qué enseñar? ¿por qué enseñar tal campo disciplinar? ¿hacia qué propósitos y con qué direccionalidad? ¿con quiénes? ¿en contra de qué o de quiénes?, parafraseando a Paulo Freire .

Esta situación nos exige pensar el sentido de la formación docente y las herramientas que la constituyen, pensar el vínculo con el conocimiento como un proceso que deviene en cada espacio de formación y que excede la proposición de campos disciplinares específicos. Tarea académica que hay que hacer conciente, debatir y pensar en instancias de discusión curricular específicas.

¿Cómo neutralizar este rey? ¿Cómo debilitar una práctica de pensamiento y de acción que se ha afianzado con profunda fuerza en trayectorias de formación y de producción académicas?

Desde hace tiempo estamos ocupadas y preocupadas pensando el campo de la Didáctica desde dos dimensiones que podrían entenderse como constitutivas: una dimensión

epistemológico-teórica y una dimensión crítico- social <sup>(4)</sup>. Su análisis nos está permitiendo herramientas para pensar estas inquietudes, indagar epistemológicamente el campo y constatar que este análisis de la Didáctica desde esta perspectiva asumido, requiere como condición de posibilidad, arraigarse en la complejidad de lo real como totalidad contradictoria, para superar un plano sólo óntico, al decir de Zemmelman, esto es *“El desplazamiento de la problemática de la totalidad del plano óntico al epistemológico equivale a la cuestión básica de convertir el qué pensar en el cómo pensar sobre la realidad. Esto plantea cuestionamientos como los siguientes ¿la capacidad de conocer es equivalente a la capacidad de romper con los límites teóricos dados? ¿la capacidad de romper equivale a mayor ‘autonomía de la razón’ como capacidad de apertura y reactivación conciente? ¿la conciencia teórica se confunde con esta conciencia de apertura y de ubicación histórica? Se puede responder afirmativamente siempre que la teoría como adecuación a lo real se conciba subordinada a una exigencia de problematización que no ha estado presente en la razón teórica; por el contrario, ha tendido la razón teórica a encerrarse en estructuras cristalizadas, en vez de objetivarse con base a su propia capacidad crítica de problematización (y enriquecer por consiguiente, el campo de la experiencia y de los horizontes sociohistóricos en que se desenvuelve la actividad de pensar)”* (Zemmelman 1987<sup>a</sup>:47 en Alicia de Alba, 1995:108)

Reparar en esta dimensión epistemológico-teórica para la Didáctica nos impone analizar a la práctica de la enseñanza como práctica social, ya no más como una destreza (que se aprende sólo haciéndola, tal como lo plantean perspectivas instrumentales) o un artefacto conceptual (que explica y define un deber ser, una norma acerca de lo que debe entenderse como enseñanza). Enseñar a pensar la práctica de la enseñanza como práctica social sólo desde conceptos que la definen, neutraliza en los futuros docentes esa *autonomía de la razón, conciencia de apertura y de ubicación histórica*, a la que alude Zemmelman. Se tratará de recuperar entonces otros modos de pensar esos conceptos sobre la enseñanza, de instituir canales que habiliten la construcción de categorías por sobre el manejo de conceptos teóricos en sentido estricto (Zemmelman H., en Alba A. de, ob.cit.). Esto es, la idea de reconocer que la ausencia de un “buen desempeño docente” que a veces se entiende como la ausencia de un saber hacer la enseñanza, no se sustituye con otros saberes quizás científicamente y hasta socialmente legitimados, sino con una experiencia de formación que implique remover los procesos y modos de interpretarla, juzgarla, valorarla, justificarla y afianzarla.

Carrizales Retamoza nos permite enriquecer esta reflexión cuando alude al pensar alienado en la formación docente y analiza lo que denomina la “ignorancia de lo simple”. Afirma *“lo simple sustituye a lo complejo, lo fácil a lo difícil; la socialización se realiza en el apacible aprendizaje de lo fácil. Lo fácil ha perdido la historia, lo fácil todos lo ven, lo fácil es por sí mismo evidente: tan evidente como una cristalina gota de agua (...) En la práctica docente lo fácil implica no preocuparse por lo oculto, es más, ni siquiera pensar que lo oculto existe: todo es evidente, la tarea del estudiante consiste en asimilar la evidencia y también en no pensar que lo oculto existe”* (Carrizales Retamoza A. en Alliaud A. y Duschatzky L. comp. , 1992:154) Para comprender que lo

simple, o lo evidente, esconde redes de significado, no basta nos dice este autor, con transformar la estructura cognoscitiva de la experiencia, sino que es imprescindible transformar la estructura interpretativa de la misma.

Hacer hincapié en construir esta dimensión para la Didáctica nos exige entonces poner en tensión el modo de enseñar las categorías constitutivas del campo como lo son: el contenido de enseñanza y el método. La inquietud no pasa por el cómo transmitir este “saber sobre la enseñanza” sino más bien en qué procesos de formación generar que posibiliten una experiencia de apropiación autónoma de este saber, experiencia que se asienta en vinculación con otras vivenciadas durante la formación. Pensar epistemológicamente estas categorías implicará también recuperar para ellas su carácter de construcción inconclusa, son producto de una manera de comprender la enseñanza en un tiempo histórico determinado y por tanto nos habilitan a repensarlas en función de un presente y de cómo nos posicionamos frente al mismo.

Así se evidencia una ligazón fuerte entre esta dimensión epistemológico teórica y la otra dimensión crítico social, para comprender la Didáctica. El pensar epistémico en términos amplios es deudor de cómo pensamos y habitamos este mundo; cómo pensamos la práctica de la enseñanza tendrá sustancial relación con cómo la experimentamos y el vínculo con el corpus teórico se constituye desde esta estructura interpretativa.

Ahora bien, la direccionalidad del vínculo es la que nos lleva a la dimensión crítico-social. Pensar la Didáctica desde ésta nos lleva inexorablemente a pensar en la dimensión transformativa y colectiva de la práctica de la enseñanza. No hay modo de desviar lo que posibilita el pensar epistémico. Podríamos retomar aquí lo que plantea Susana Barco respecto de la noción de crítica tal y como la plantea la ciencia social crítica *“la crítica no supone una actividad cerrada sobre sí misma, sino que compromete la voluntad política de generar propuestas superadoras de aquello sujeto a análisis (...)indaga, esclarece más allá de lo procedimental -sin excluirlo- revisa sentidos y significados, bucea en la historicidad y tensa las prácticas con las formulaciones teóricas (...) esta actividad se orienta —desde este posicionamiento- hacia la transformación solidaria y la emancipación del entendimiento mediante procesos develadores y desmitificadores que implica”* (Barco S., 1996:158).

Construir acciones de enseñanza con sentido desde esta perspectiva involucraría siempre a otros, muchos otros, de diferente modo, pero como condiciones de posibilidad de la acción. El planteo instrumental de la enseñanza al entenderla como destreza para la transmisión de un saber, niega al otro en tanto lo domestica; el otro existe porque es causado por la enseñanza. Que en términos muy rápidos podríamos simplificarlo diciendo que el alumno existe porque antes existe el docente con el saber (5); o también que el docente existe porque antes existieron especialistas que le transmitieron “el” objeto a enseñar.

Más bien en la dirección que aquí se plantea la dimensión crítico-social exigiría *“atender al carácter y las implicaciones sociales de una determinada práctica* (en nuestro caso la práctica de la enseñanza) *y al fundamento social de las teorías que la sustentan”* (Alba A. de 1995:111). El sentido de la acción de enseñanza estará dado por cómo se comparten, se distribuyen y se resisten, los espacios, los poderes y los proyectos.

La Didáctica desde esta dimensión se engarza a un proyecto social (Díaz Barriga A., 1992), teoriza sobre la enseñanza desde su posicionamiento ante el vínculo conocimiento-realidad. El saber sobre la enseñanza tendrá sentido en tanto sea producto siempre incompleto, en definitiva, de su posicionamiento sobre la condición humana, la promoción de la dignidad y un presente en el que todos entremos.

### **La experiencia y la palabra de los sujetos de la investigación. O sobre algunos indicios para jaquear al rey.**

Trabajo colectivo, imaginación, invención, instauración de otro orden, reflexión sistemática, placer, emoción, conciencia histórica, dignidad humana, transformación de la experiencia, ruptura.

Algunos contundentes rasgos que caracterizan las experiencias educativas que hemos seleccionado como unidades de análisis del trabajo: El Tríptico de la Infancia de la Ciudad de Rosario; la obra del pedagogo Simón Rodríguez, el maestro de Simón Bolívar; el “Programa de transformación de la educación media”. “Proyecto: Ciclo Básico General” (R.M. N° 1624/88), el Proyecto MEB “Maestros de Educación Básica” (R.M. N° 530/88) <sup>(6)</sup>, y el Proyecto de Avance Continuo en la Escuela Nro. 570 “Pascual Echague” (R.M. N 1462/96), este último actualmente en desarrollo.

Por ejemplo, respecto del Tríptico de la Infancia se plantea lo siguiente en una presentación de este equipo de trabajo *“Es así que las diferentes resoluciones estéticas, invitan a múltiples recorridos por espacios sin panópticos y con tiempos no fijados anticipadamente que ofrecen otros imaginarios sociales. No hay íconos propios del mercado que aluden a la infancia sino imágenes, sonidos, texturas y movimientos con los que interactuar en una apuesta de instalaciones diversas de pinturas y esculturas de las vanguardias del siglo XX, escenas que evocan al renacimiento, máquinas para probar los cuerpos, cuentos sonoros que evocan la fuerza de la naturaleza y de los mitos, habitat ribereño, laboratorios, talleres, bibliotecas, videotecas, hornos de pan, ciudades, rieles, fábricas de juguetes, de papel, de ropa, de palabras y de imágenes”* <sup>(7)</sup>

En otro trabajo <sup>(8)</sup> se reflexiona sobre Simón Rodríguez *“Zambullirse en la lectura de Rodríguez es bucear en un cenote lleno de piezas valiosas. Así como los antropólogos analizan piezas exóticas para comprender a los hombres en su pasado, hoy nos interesa reconstruir las voces que quedaron silenciadas, las prácticas que se desandaron por peligrosas, los huecos que quedaron en la historia. De su obra podemos recuperar categorías y formas de pensamiento”*

Entendemos que nuestras unidades de análisis nos sólo nos están presentando otros nortes para pensar la enseñanza sino, fundamentalmente, se constituyen en escenarios posibles para construirlas. Son experiencias gestadas por sujetos sociales, condicionados por un momento histórico específico que *supieron y decidieron* instaurar una experiencia diferente para pensar y hacer el mundo y la cotidianeidad que va constituyendo al mundo. Nos permiten recuperar lo posible en lo inexorable, interpelan los cuerpos categoriales para pensar la enseñanza en vínculo inescindible con la realidad y su historia; desafían a construir otros modos de hacerla a partir de convocarnos a comprenderla de otro modo.

Creemos que nos están autorizando, no sólo a hacernos eco de la advertencia de María Saleme de que un docente con oficio de peón de la cultura no enseña más que lo que le enseñaron, no toca la raíz problemática de su campo, no sabe que puede neutralizar al rey y entonces no lo jaquea. Nos sentimos convocadas a pensarlas como herramientas para el trabajo cotidiano de transformar la experiencia de enseñar un campo disciplinar para humanizar al hombre... y, por qué no?, jaquear al rey.

En este sentido algunos contornos que se nos están apareciendo para pensar la enseñanza y aportar al campo de la Didáctica se relacionan, en este momento inicial de análisis con: *la experiencia* como categoría de análisis y a su vez como herramienta para apropiarse de cuerpos categoriales. A partir de nuestras unidades de análisis se nos patentiza aún más la idea de que no podemos enseñar a trabajar en torno a la importancia del contenido de enseñanza, una categoría central de la Didáctica, analizarlo como un problema epistemológico, teórico, político, cultural, histórico, decidir su enseñanza desde una direccionalidad que posibilite un vínculo con la historia; sin trabajar antes en torno a la experiencia de los sujetos, futuros y futuras docentes, con el conocimiento y con la historia. Vinculado al sentido y significado de la experiencia, reconocemos *lo colectivo* como producto de particulares procesos de búsqueda y creación de otro orden social y cultural y a la vez como condición de posibilidad de este orden. El otro no es el semejante, también es el opuesto que genera fisuras en un proceso no armonioso, contradictorio, humano. La experiencia del trabajo colectivo, que no es el trabajo fusionado del acuerdo absoluto, sino la experiencia de reconocer que hay un horizonte que permite vincular miradas y devenir, en ese sentido un devenir profundamente desparejo porque diferentes son uno y los otros. Se amalgama este sentido de lo colectivo con otra dimensión que lo enriquece, la de *un presente problemático pero no inexorable* como nos dice Paulo Freire que es deudor de cada una de las acciones particulares y colectivas que lo tejen cotidianamente. Ya no es dable, a partir de estas

experiencias, reproducir el discurso de la imposibilidad de la educación. Ni éticamente ni humanamente justificable.

Entendemos que son contornos que nos están permitiendo afianzar la idea de la Didáctica como ciencia de encrucijada, nos permiten amasar nuevos significados no sólo para constituir la como disciplina sino para enseñarla a los futuros docentes. En esta tarea actualmente estamos...

**Pensar la Didáctica para pensar el saber sobre la práctica. O sobre el ajedrez como totalidad y no como destreza.**

La advertencia de Gloria Edelstein para pensar la formación de los docentes se nos impone, como también se nos imponen nuestras convicciones acerca de la necesidad de construir una práctica de la enseñanza que se constituya en su naturaleza política y ética y no en una racionalidad instrumental. La autora nos habla de mirar a *“otros afuera”*:

*“(...) buscar afuera. Buscar afuera es reconocer la necesidad de construir otra representación, otro saber para otras prácticas, otra gobernabilidad, otras alternativas de desempeño de roles, otra formación’ (...) ‘Se trata de otra formación, la que incluya la manera de elaborar saber, no la que excluya al mundo’. La propuesta de formación que se pone a discusión tiene por sostén una fuerte presencia de ‘otros afuera’. El ‘adentro’ es la institución que forma, pero cuando ‘sale’, cuando está afuera, se encuentra con otros ‘interiores’. En uno y otro caso, afuera y adentro, tiene valor la prescripción: pensamos así que siempre habrá múltiples ‘otros’ que deben ser escuchados y pueden compartir un trabajo. También hay posiciones ‘dentro y fuera’ en las miradas teóricas y en las resoluciones prácticas. Allí cabe también el mandato de exogamia: mirar a otros lugares desde otros lugares” (Edelstein G. 1995:105)*

Nos urge la construcción de otra teoría didáctica desde la construcción de “otros afuera”. Que generan, que persisten, que resisten, que fracasan, que subvierten, que se apropian del mandato “exogamia urgente”. Reconocemos que el corazón del discurso didáctico, siempre que pretenda criticidad, son las prácticas de la enseñanza y sus sujetos, allí reside la especificidad de su análisis y cuando aludimos a prácticas aludimos al hacer reflexionado, a la conciencia colectiva, al vínculo con la historia, sus mujeres y hombres y al compromiso por tornarla cada vez más humana.

Estamos empeñadas en aportar al campo de la didáctica la construcción de otras categorías devenidas de prácticas socioeducativas alternativas <sup>(9)</sup> que se han forjado en un vínculo con la realidad contradictorio, potente, inquisidor. Entendemos que poder trabajar durante la formación de los profesores estas categorías desde la historicidad que las constituye, es decir, desde estos vínculos sujeto realidad, nos compromete con una Didáctica que, en tanto histórica,

necesita constituirse en teórica y social (Díaz Barriga, A., 1991) y con la formación de nuestros estudiantes, futuros docentes, sujetos sociales cuyo quehacer específico deberá ser el trabajo en torno al conocimiento, un conocimiento que inquiete los dogmas, que convoque a un hacer conciente, que se reconstruya en la experiencia colectiva.

Nuestra morada pero también parte de nuestras huellas está en el maestro Freire, nos permitimos concluir con algunas de sus palabras

*“El mundo no es. El mundo está siendo”* (Freire P., 1999)

## **BIBLIOGRAFÍA**

BARCO S. (1996) La corriente crítica en Didáctica. En AAVV (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires

BERNIK J. (2004) *El compromiso ético político como condición de posibilidad de una práctica docente autónoma*. Tesis de Maestría. FHUC/UNL.

CAMILLONI A. (1996) De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica En AAVV *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires

CAMILLONI A. (1993a) Epistemología de la Didáctica de Ciencias Sociales En Aisenberg Y Alderoqui (comps. 1993) *Didáctica de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires, Paidós.

CAMILLONI A. (1993b) El sujeto del discurso didáctico. Ponencia presentada en el Congreso Internacional de Didáctica *“Volver a pensar la educación”*. La Coruña, septiembre de 1993.

CARRIZALES RETAMOZA C. (1992) Alienación y cambio en la práctica docente, en Alliaud A. y Duschatzky L. (1992) *Maestros. Formación, práctica y transformación escolar*. I. I. C. E., Fac. de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

DE ALBA, A. (1995) *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila, Buenos Aires

DE ALBA, A. (1990) Teoría y educación: notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas en *Teoría y Educación*, CESU-UNAM, México.

DÍAZ BARRIGA A. (1991) *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires, Aique- rei-IDEAS.

EDELSTEIN G. CORIA A. (1995) *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Buenos Aires, Kapelusz,

FURLÁN A. (1996) Metodología de la enseñanza. En *Aportaciones de la Didáctica de la Educación Superior*. México, UNAM:

FREIRE P. (1999) *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, Siglo Veintiuno

FREIRE P. (1996) *Pedagogía de la esperanza*. México, Siglo Veintiuno.

SALEME M. (1997) *Decires*. Córdoba, Narvaja.

STRINGHINI M. E. (2004) *La construcción de categorías didácticas en la obra de Paulo Freire*.

Tesis de Maestría. FHUC/UNL.

ZEMMELMAN H.. (1987) *Uso crítico de la teoría: en torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Méjico, Universidad de las Naciones Unidas. El Colegio de México.

---

## **Notas**

<sup>2</sup> Cfr. Bourdieu P. y Passeron J. C. (2003, 1era. Edic. Argentina) *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires, Siglo veintiuno editores; Popkewitz Thomas (1988) Ideología y formación social en la formación del profesorado: Profesionalización e intereses sociales. En *Rev. De Educación* N 285, enero/abril.

<sup>3</sup> Cfr. Baraldi (2004) *El campo de la didáctica, sus temas y problemas*. Tesis de Maestría. FHUC/UNL.; Litwin E. (1997) *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós; Edelstein G. (1996) Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo en AAVV (1996) *Corrientes Didácticas Contemporáneas*, Buenos Aires, Paidós; Fenstermacher G. (1989) Tres aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la enseñanza. En Wittrock M. (1989) *La investigación de la enseñanza* Tomo I, Barcelona, Paidós

<sup>4</sup> El sólo realizar una mirada demasiado superficial sobre la disposición de los campos disciplinares en los planes de estudios para la formación docente inicial, nos permite documentar esta apreciación.

<sup>5</sup> Hemos tomado en préstamo estas dimensiones de la pedagoga e investigadora mexicana Dra. Alicia de Alba. Las dimensiones epistemológico-teórica y crítico-social, junto con una dimensión científico-tecnológica y otra que incorpora elementos centrales de las prácticas profesionales, constituirían los campos de conformación estructural curricular que definen su propuesta curricular para la formación profesional en la universidad. Nos interesa retomar la perspectiva de formación que plantea esta autora y la fundamentación que sostiene estas dimensiones. Cuando habla de dimensiones las define del siguiente modo "*significa —en términos generales— la demarcación de los aspectos esenciales y de los límites de un proceso, hecho o fenómeno*" (De Alba-Viesca, 1988:10). En Alba A. de (1995) *Currículum: Crisis, Mito y perspectivas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

<sup>6</sup> Estamos retomando análisis sobre la enseñanza que se plantean en Fenstermacher G., ob. cit. nota 1.

<sup>7</sup> En Díaz N y otras (2006) "*Recuperando experiencias educativas alternativas. el trabajo docente en escuelas de enseñanza secundaria en la ciudad de Santa Fe (1983-1993): estudio de casos*". Ponencia presentada en el II Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas; Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional de Santa Fe, octubre de 2006

---

<sup>5</sup> En “El Tríptico de la Infancia de la ciudad de Rosario: ¿una alternativa pedagógica?” de Stringhini y otras. Trabajo presentado en estas Jornadas.

<sup>6</sup> En *Simón Rodríguez: un pedagogo olvidado en la formación de profesores*” de Baraldi Victoria y otras. Trabajo presentado en estas Jornadas.

<sup>7</sup> En el trabajo de Díaz N. y otras. (nota 7) se desarrollan sucintamente nuestras consideraciones iniciales sobre el significado de experiencias alternativas.

# LA PEDAGOGÍA Y SU VOCABULARIO

## PEDAGOGY AND VOCABULARY

Daniel Brailovsk<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina , email:  
dbrailovsky@flacso.org.ar

### Resumen

Se propone un análisis acerca del lugar y los sentidos de la teoría en la investigación social. Partiendo de la idea de que teorizar es, entre otras cosas, crear un vocabulario, nombrar la realidad desde una perspectiva pertinente en algún sentido, se analizan a partir de esta imagen algunos procedimientos, modos de nombrar, y se reconocen aspectos epistémicos y políticos de la producción teórica.

**Palabras clave:** Método de Investigación - Análisis Conceptual - Teoría

### Abstract

An analysis is proposed about the senses of the theory in the social research. It is suggested that theorizing consists, between other things, in creating a vocabulary in order to name reality from a certain perspective. From this point of view, theoretical procedures are analyzed and it is recognized a range of epistemic and political issues of the theoretical production.

**Key words:** Research Method - Concept Analysis - Theori

**Como citar:** Brailovsk D. (2017) "La pedagogía y su vocabulario" *Voces de la Educación*. 2 (1) pp. 52-62

**Fecha recepción:** 13 de Mayo **Fecha aceptación:** 15 de mayo

Voces de la educación

***Año 2 Volumen 1***

ISSN 2448-6248 (electrónico)  
(impresa)

ISSN 1665-1596



## La pedagogía y su vocabulario

### Teorizar es nombrar

Pienso que en este momento  
tal vez nadie en el universo piensa en mí  
que sólo yo me pienso,  
y si ahora muriese,  
nadie,  
ni yo,  
me pensaría.

Y aquí empieza el  
abismo, como cuando me  
duermo.

Soy mi propio sostén y me lo  
quito.

Contribuyo a tapizar de ausencia  
todo.

Tal vez sea por esto que pensar en  
un hombre se parece a salvarlo.

Roberto Juarroz

¿Qué es la teoría? ¿Qué significa “teorizar” o “conceptualizar” un hecho? Teorizar un objeto de conocimiento es, de alguna manera, ponerlo en relación con las ideas, los valores, los principios que lo hacen digno de existir, desarrollarse, crecer y valorarse. En el mundo académico se suele llamar a este procedimiento hacer un marco teórico. Y se trata de una tarea que se enfrenta a un abanico de sentidos. La teoría es a veces vista como un *reglamento* (lo que guía para la acción), o como una *escritura sagrada* (donde los autores son venerados como dioses paganos), o como una *herramienta* (que se usa, se aplica), o como un *vocabulario* (porque nos “da letra”, nos sumerge en una jerga elaborada). La teoría es a veces pensamiento que ordena la experiencia, la sistematiza, la vuelve más operativa. Es argumento, es justificación. Puede ser también una suerte de código ético. La teoría se entiende a veces como una gimnasia o entrenamiento intelectual. Y otras veces, por qué no, como el ejercicio de la sospecha, la interrogación, la duda, porque nos ayuda a no naturalizar la realidad cotidiana.

Cuando leemos investigaciones en el campo de las ciencias sociales nos enfrentamos a propuestas teóricas que consisten básicamente en sistemas de palabras, edificados para entender la realidad: nombres que se dan a las cosas, donde las “cosas” son hechos tan dispersos y heterogéneos como fenómenos del orden de la acción, el discurso, la representación, el afecto o la disposición de los objetos y los cuerpos en el tiempo y el espacio. Estos nombres ordenan la realidad y ayudan a entenderla, la iluminan con una metáfora, distinguen entre sus partes o la ponen en relación con otras cosas. Las expresiones que usualmente se emplean para hablar de la teoría remiten a la forma en que el hecho, la cosa, se vuelve aprehensible porque adquiere una forma – modelo, esquema, estructura – o porque se formula en términos rigurosos – proposición, definición, axioma – o porque se sacan a la luz sus propiedades, las reglas que lo rigen, los modos en que se inscribe en un sistema de objetos. En todos los casos, sin embargo, la operación teórica básica consiste esencialmente en *poner palabras* sobre esa realidad, jugándose en esa suerte de “bautismo público” una serie de cuestiones del orden técnico, pero también social y político.

Conceptualizar a la escuela como terreno de ejercicio de cierta “violencia simbólica”, por ejemplo, sugiere unas disposiciones muy diferentes de las que surgen de definirla como ámbito de “socialización secundaria”. Los nombres que damos a las cosas hablan de nuestra relación con el mundo. De hecho, la pregunta por el procedimiento de conceptualización (esto es, por el criterio con que estos *nombres que ordenan* son elegidos y utilizados para entender algo) surge cuando una teoría nos emociona por su elocuencia, o nos indigna porque la creemos injusta con la realidad, o nos inquieta por su cortedad de miras, o nos desorienta por su complejidad, o nos entusiasma (o nos asusta) por sus implicancias, o nos seduce como vehículo de acceso a las distintas “tribus” académicas que las sostienen como estandarte. Por lo general, juzgamos a las teorías según algunos de estos parámetros, además de por su consistencia o su racionalidad.

Los nombres que se da a las cosas se inscriben en las batallas eternas y siempre cambiantes entre distintas cosmovisiones acerca del mundo. En el caso de la pedagogía y la teoría educativa, como en otros campos, estas cosmovisiones se dirimen entre distintos criterios y supuestos de base empleados para justificar los modos de construir, distribuir o legitimar las valiosas experiencias a las que da lugar el acceso a la educación. Por eso, porque se trata de una batalla constante entre puntos de vista, intereses e ideologías, en el mundo educativo un mismo hecho empírico, una misma cosa, puede ser, según desde donde se la nombre: *innovadora* o *disruptiva*, según se califique a la diferencia como progreso o como transgresión; *emancipadora* o *antipedagógica*, según se valore una propuesta de acción desde su efecto de cambio (aún transgrediendo los métodos), o desde su ajuste a los métodos (dejando en segundo plano la cuestión de sus efectos); *eficaz* o *neoliberal*, según se valore el resultado inmediato como evidencia de desburocratización y capacidad de reforma, o como prueba del divorcio entre la acción y sus utopías más trascendentes; *socializadora* o *conductista*, según se vea a la integración

del sujeto a la estructura como un abrazo cultural necesario o como una domesticación irreflexiva; promotora de la *autonomía* o *laissez faire*, según se juzgue la libertad desde el compromiso o desde la desresponsabilización; *secuenciada* o *dirigista*, según el establecimiento de “etapas” se reconozca como un ordenamiento o como una imposición limitante; *concientizadora* o *adoctrinante*, según el sentido – crítico o subyugante – que se asigne a la ideología... y la lista podría seguir en forma extensa.

Teorizar es nombrar. Nombrar públicamente y a conciencia, y asumir así un lugar simbólico dentro de un sistema amplio de opciones disponibles, ya que todo bautismo supone la asunción de algún tipo de herencia. Finalmente, a las cosas se les pone algún nombre, y a grandes rasgos llamamos a eso “conceptualizar”. Lo que me interesa hacer aquí es indagar en este procedimiento y en algunas de sus variaciones. Para eso, comencemos por revisar algunos ejemplos de nombres dados a las cosas para entenderlas. Estos ejemplos han sido recopilados en forma más o menos intuitiva a partir de una revisión amplia de distintos papers de estudios educativos. Los he ordenado arbitrariamente en cuatro grupos, por semejanza: aunque en todos los casos se trata de acciones que genéricamente consisten en *nombrar*, hay diferencias que a primera vista son evidentes y que han servido para esta primera tentativa de reunirlos. Ya veremos qué se trae esa intuición clasificatoria, y si vale la pena seguirla a donde nos lleve.

Estos primeros grupos de operaciones que consisten en nombrar, son los siguientes:

## 1

Reconocer entre factores *externos* y factores *internos*. Reconocer entre elementos generales y particulares.

Ordenar a partir de dimensiones “genéricas” como: social, política, económica, cultural. O bien: teórica, práctica. O bien: regular e irregular; central y periférico; hegemónico y disruptivo; etc.

Nombrar variantes de una situación según el grado de frecuencia con que ocurre algo: esporádico, recurrente, sistemático, etc.

Reconocer períodos o etapas “genéricos”: inicio, desarrollo, cierre.

Reconocer una cosa como susceptible de inscribirse dentro de un campo disciplinar y de ser nombrada entonces con palabras pertenecientes a ese campo y sus jergas técnicas.

Reconocer una cosa como susceptible de ser nombrada con una palabra que ya ha sido elevada al status de teoría en investigaciones anteriores (“capital cultural”, “zona de desarrollo próximo”, etc.).

### 3

Reconocer algún grado de relación de causa-efecto entre dos cosas. Reconocer una cosa como factor explicativo de otra.

Reconocer una cosa como obstáculo o facilitador respecto de otra.

Reconocer y “denunciar” un malentendido respecto de una cosa, a la que habitualmente se reconoce erróneamente como causa, explicación, obstáculo o facilitador respecto de otra.

Rehacer, restituir información circundante. Poner algo en contexto para hacer visibles sus aspectos no evidentes.

### 4

Designar nombres a cada una de las variantes reconocibles que se dan dentro de relaciones, perfiles de personas, desempeños, rasgos, etc.

Designar períodos, etapas y poner un nombre a cada una según sus características.

Identificar ciertos “relieves” dentro de una situación de relaciones y nombrarlos a partir del significado que, creemos, le otorgan los actores.

Resignificar términos cotidianos usados por los actores (lo que en antropología suele llamarse “términos nativos”) como categorías teóricas.

Reconocer y nombrar tensiones o polos entre los que se dirimen las personas, los hechos, las representaciones, etc. juzgando estas polaridades eficaces para comprender sus acciones o sus ideas.

Describir escenas significativas desde la elocuencia de una percepción sensible.

Una primera observación que puede hacerse a estas agrupaciones es que el acto teórico, así entendido, puede diferenciarse de otras formas cotidianas de “nombración” por el status que le otorga su rigor, por su adscripción institucional, por su carácter público, por su inscripción en unas específicas circunstancias de enunciación. En ese sentido, los trabajos de Foucault (1997) ofrecen pistas muy sólidas para dar consistencia a tales circunstancias. Se ha propuesto además desde la ciencia sociológica que la realidad experimentada por los sujetos no es “ateórica”. Las clásicas formulaciones de Giddens en sus *Nuevas reglas del método sociológico* son un referente importante de esta idea. Afirma Giddens que la ciencia social “se ocupa de un universo que ya está constituido dentro de marcos de significado por los actores sociales mismos, y los reinterpreta dentro de sus propios esquemas teóricos, mediando el lenguaje corriente y técnico” (1987:165). Está allí sugerida la idea de que teorizar es nombrar, y se afirma que esa operación *nombrante* ha de considerar los nombres que las personas ya han asignado a las cosas. “Esta doble hermenéutica”, sigue Giddens, “es de una considerable complejidad (...), y hay un continuo deslizamiento de los conceptos construidos en sociología, mediante el cual se apropian de ellos los individuos para el análisis de cuya conducta fueron originalmente acuñados, y por consiguiente tienden a convertirse en rasgos integrales de esa conducta (...)” (Ibíd.)<sup>1</sup>.

Ahora bien, si la realidad experimentada por los sujetos no es ateórica ¿qué tipo de teoría comporta? La pregunta sugiere una cualidad esencial, que hace al carácter científico de la operación *nombrante*, y que reside en el carácter voluntario, en la aspiración explicativa de esos términos en vistas a una *nombración pública* que sea aceptada o reconocida como pertinente. Cuando Sarlo (1994) describe en forma minuciosa, profunda y sensible la experiencia de pasear por un *shopping center*, por ejemplo, dice algunas cosas que de hecho podrían ser dichas por un transeúnte: en el shopping se pierde la noción del tiempo, es fácil perderse, se banalizan las huellas arquitectónicas de los edificios antiguos sobre los que muchas veces se emplazan, se desdibuja y complejiza el sentido de lo público. Un transeúnte diría simplemente: “¡Qué tarde se hizo, aquí parece que no pasa el tiempo!”, o “¿Y a esto lo llaman colonial?”, y se estaría refiriendo a fenómenos muy próximos a los que Sarlo teoriza. La diferencia reside en que Sarlo dice todo esto apelando a una actitud epistemológica que se acompaña de cierto orden, cierta elocuencia y cierto vocabulario, expresivos de sus aspiraciones de nombrar esa realidad en el sentido fundante que estamos otorgando a dicha operación: el sentido de “hacer teoría”.

## Hacia la teoría de instauración

Los cuatro grupos de procedimientos presentados párrafos atrás reúnen elementos cuya agrupación es en sí misma una tarea analítica, aunque no conceptual. Los he puesto juntos porque intuyo que van juntos, que tienen cosas en común. Procedo, como dice el diccionario, a la distinción y separación de las partes de un todo hasta llegar a conocer sus principios o elementos. Pero aún no los he *nombrado*.

El concepto llegará para poner estas agrupaciones bajo unas palabras que actúen como rótulos, y que les permitan formar parte de un texto. Y el texto, su construcción, modelará un relato sobre las cosas y sobre los nombres que damos a las cosas. Por eso, porque no es un relato sino la herramienta o la materia del relato, esto es, porque está antes y alrededor del relato, es que al construir el texto nos formulamos cuestiones del orden teórico en forma más nítida y precisa que al presentarlo oralmente, y las atravesamos de otras que articulan la teoría con su exposición, del orden de: ¿qué debo preguntar para poder responder con esta idea?

<sup>13</sup>—Un desarrollo minucioso e interesantísimo acerca del lugar de la teoría en la antropología puede hallarse en Guber, R.: *El salvaje metropolitano*. Bs. As.: Paidós, 2004.

Un primer ensayo de conceptualización de estos grupos de procedimientos puede partir de su originalidad para nombrar. Los grupos 1, 2 y 3 utilizan palabras que, ya sea porque pertenecen a un conjunto de términos más o menos genéricos (social, práctico, externo, etc.) o bien porque se inscriben en una teoría previa, no surgen totalmente de la imaginación creativa del investigador, sino que se toman de un baúl de palabras preexistentes y de uso más o menos corriente. El grupo 4, en cambio, designa palabras cuya fuente es el universo extenso del lenguaje, y es el propio teórico el que las escoge, adecua y aplica a las cosas. Siguiendo esta pista, podríamos hablar de una “teoría de certificación” y una “teoría de instauración”. La primera constata o certifica que el status de una cosa corresponda a un determinado nombre de entre los que ya existen como “títulos”, y por eso puede decirse que es “de certificación”. La segunda, por su parte, reconoce la necesidad o la conveniencia de crear un nuevo título, un nuevo léxico, e instaura la palabra como categoría para asignar a la cosa. Dentro de la teoría de certificación, además, podrían reconocerse tres variantes: *dimensiones de análisis*, *marco teórico* y *relaciones*, que se corresponden con los grupos 1, 2 y 3 respectivamente.

Otro modo de conceptualizar estos grupos de procedimientos puede consistir en ordenarlos secuencialmente. Es razonable suponer que para llegar a construir “teoría de instauración” sobre una cosa es más o menos imprescindible conocerla bien, y que ese conocimiento previo necesario ha de consistir, en parte, en intentar leerla desde un marco de dimensiones, relaciones y teorías. Las *dimensiones* ordenan y aportan coordenadas para el análisis, las *relaciones* ofrecen vectores de organización que dan complejidad al abordaje al establecer la “valencia” de cada elemento (en el mismo sentido que los elementos químicos tienen una valencia que determina sus propiedades de relación con otros elementos) y las *teorías* dan cuenta de recorridos más específicos que puede seguir la tarea. Quizás sólo después de pasar por esas etapas puede llegar a proponerse un sistema teórico original, de “instauración”. En este caso, los nombres de nuestros cuatro grupos de procedimientos podrían ser acuñados bajo la forma de cuatro etapas en la producción de teoría, como: a) procedimientos de *ordenamiento* y *contextualización*, b) procedimientos de *valencia*, c) procedimientos de *aplicación* de teoría previa y d) procedimiento de *teorización* propiamente dicha, correspondientes a los grupos 1, 2, 3 y 4, respectivamente.

### **Nombrar es un acto político**

A esta altura surge una inquietud. Estas propuestas de delimitación sobre los procedimientos de conceptualización partieron de una preocupación del orden vivencial ideológico y político, pues ya en los primeros párrafos de este escrito dejé ver la intención de develar el carácter subjetivo de toda teoría. Luego, sin embargo, los ensayos de conceptualización de los procedimientos, guiados por una intuición inicial, otorgaron este razonamiento un tono casi positivista. Aparecieron clasificaciones, denominaciones genéricas, tipologías. Y la inquietud es: ¿se trata de cuestiones inconciliables? ¿Debemos elegir entre un abordaje analítico y uno políticamente inspirado?

Claramente, no. La cuestión se dirime mucho menos entre el análisis y la ideología, que no son en absoluto incompatibles, sino entre lo que la teoría produce a nivel explicativo y lo que produce a nivel político. Las preguntas que se abren ante esta distinción son del orden de: ¿qué posiciones políticas pone de relieve tal conceptualización? ¿Qué procesos deja relegados? ¿Los intereses de qué actores hace visibles? ¿Cómo se posiciona en los debates históricos? Y también: ¿En qué bases más o menos consistentes, más o menos fundadas, se sostiene tal posición teórica?

Tomemos los dos ensayos de conceptualización de los procedimientos agrupados párrafos atrás y abordemos brevemente un análisis a la luz de estas preguntas. En el primer caso, al nombrarlos como “teoría de certificación” y “teoría de instauración”, puede decirse que se demarcó una línea sensible a otras distinciones, como por ejemplo la tensión *producción / reproducción*. También puede reconocerse allí una oportunidad para abordar cuestiones como la legitimidad del saber científico, pues por un lado los términos genéricos “social”, “económico”, etc. aparecen investidos de una “falsa naturaleza” que su conceptualización como procedimientos certificantes invita a revisar, pero también porque la instauración es una forma de conquista, de colonización por medio de la palabra. El segundo ensayo – en que se reconocen cuatro etapas en la formulación teórica.

15 invita más bien a abrir el debate hacia el funcionamiento de las tradiciones académicas o bien hacia cuestiones puramente epistémicas: en la idea de la aplicación de teoría previa como un paso intermedio o en la denominación “valencia” para las relaciones entre elementos teóricos hay llamados posibles a la reflexión dentro de esa esfera, más técnica, de los debates.

Un ejemplo de texto clásico de la sociología que ha calado hondo en la investigación educativa servirá para poner a discusión algunas aristas de este carácter político de la teoría. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron escribieron juntos *La reproducción* a comienzos de los 70'. El uso de conceptos de aquella teoría se hizo habitual, intenso y frecuente en el ámbito educativo y llegó a convertirse - además y a la vez que en un instrumento de análisis de la realidad - en un estandarte de la investigación crítica. Para muchos investigadores, nombrar a Bourdieu es un modo de presentar una credencial identitaria, y representa no sólo (a veces ni siquiera) una perspectiva de análisis, sino también una señal acerca del tipo de relación entre la teoría y la política que se anticipa para los *nombres* que se decida finalmente poner a las cosas.

En una entrevista que Passeron concedió al argentino Denis Baranger en 2004, relata algunos pormenores del trabajo compartido de escritura de ese libro, y pone en evidencia el delicado e intenso proceso de negociación de las palabras justas que nombrarían esa realidad. Vale la pena reproducir la cita del relato de Passeron:

“Compartíamos este análisis; pero Bourdieu quería al mismo tiempo que la ciencia sociológica fuera *una ciencia como las demás*... Escribimos juntos esta frase, y lo que hago aquí es la autocrítica de mi consentimiento a un adjetivo del texto, pero recuerdo que nos llevó noches y días en los que la retorcíamos en todo los sentidos. *Una ciencia como las demás*, o sea como la Física o la Química, tal como Bachelard había descrito su epistemología. La frase en su estado actual reza: *La Sociología es una ciencia como las demás (...) que se enfrenta apenas a más obstáculos que las demás; (...) y batallamos hasta que yo acepté agregar un adjetivo: más dificultades sociales* para ser una ciencia como las demás. En otras palabras, si tomamos los textos de apoyo citados en *El Oficio Del Sociólogo*, dónde explicábamos que la práctica del sociólogo está sitiada, parasitada por los ideólogos, los periodistas, los políticos, y otros, y que esta es la única razón de sus dificultades científicas, entonces nos vemos llevados a pensar que la Epistemología podría ser útilmente remplazada por una Sociología de la Sociología; esto es lo que afirma la conclusión” (Baranger, 2004).

Decir y mostrar que aquella empresa teórica fue políticamente comprometida desde el comienzo, de todos modos, es sencillo porque este carácter era asumido por los autores y resultaba objeto sistemático de reflexión. Lo que vale la pena destacar es que si toda conceptualización interviene sobre la realidad a ambos niveles - el del análisis intrínseco que demanda consistencia, método, rigor, y el de las implicancias políticas, que demanda algún grado de compromiso con el marco social en que la teoría se produce y se usa – también demanda alguna independencia epistemológica entre ambas. Esto es: tal vez no sea oportuno tomar decisiones metodológicas que atañen a la validez de un razonamiento, por ejemplo, en base a argumentos más políticos que lógicos, ni se debería interpretar los datos desde el ideal utópico al que podrían ser útiles sin antes someterlos al necesario rigor de los procedimientos de análisis. Pero

tampoco deberían elegirse las grandes avenidas de la teoría sin hacer ejercicio de la sensibilidad política que las hace necesarias o de los fines a los que podrían servir las conclusiones a que éstas conduzcan.

Establecida la distinción entre los dos niveles, y destacada la relevancia de una articulación coherente entre ambos, nos queda finalmente la tarea de retomar las preguntas iniciales y volver a pensar las distinciones entre *teoría de certificación* y *teoría de instauración*, y las distintas etapas de la construcción teórica. La idea de una “teoría de certificación” que aplica a la realidad categorías preexistentes, ya sea como estructuras naturalizadas o bien como teorizaciones creadas y legitimadas por corrientes específicas de estudio, invita a pensar más profundamente en la idea de *marco teórico*. Es un principio aceptado que el marco teórico da un encuadre conceptual al problema que se investiga. Enmarcar teóricamente un objeto de conocimiento supone elegir algún conjunto más o menos ordenado de coordenadas interpretativas ya existentes que le den un sentido y resulten útiles para el abordaje que se llevará a cabo. No se considera que esta elección forme parte de los “resultados” o las “conclusiones” de una investigación, aunque desde los planteos que he volcado aquí puede decirse que en algún sentido constituye un gesto teórico más nítido que el propio hallazgo de resultados empíricos susceptibles de ordenamiento. Enmarcar teóricamente es, de hecho, elegir nombres para las cosas. Para que este procedimiento resulte viable resulta necesario un mínimo contexto de tradición de estudio del problema desde alguna o algunas disciplinas. Y todo marco teórico es también de alguna manera un modo de inscribir la investigación en un paradigma. Por ello es razonable afirmar que cuantos más antecedentes de investigación existen sobre un objeto y cuanto más éstos se circunscriben a una disciplina constituida, más sencillo es elaborar un punto de partida sólido, ordenado y de funcionamiento fluido.

Es además un axioma de la investigación que ningún hecho o fenómeno de la realidad puede abordarse sin una conceptualización previa, en el sentido de que la teoría no se construye desde la nada. Dichas herramientas enmarcan el objeto, lo hacen más comprensible, más nombrable, y lo ponen bajo la luz de teorías que lo incluyen y lo abarcan. Enmarcar teóricamente es entonces ponerle palabras al problema, y usar esas palabras para describirlo o explicarlo eficazmente. Un marco teórico, en ese sentido, es un marco de ordenación lógica y a la vez de léxico y en algún sentido, de elocuencia. Teorizar a partir de un marco previo demanda entonces *perfeccionar el léxico*.

Desde la perspectiva de las implicancias políticas, elegir un sistema teórico como escenario es elegir también ciertos interlocutores y ciertos antagonismos. En ese sentido, la prevención oportuna es la que alerta sobre el marco teórico devenido en “marco doctrinario”: se supone que esta teoría previa debe ampliar y no restringir las posibilidades de estudio del tema. Enmarcamos teóricamente como una ayuda para pensar el problema, y no como una forma de no tener que pensarlo, y esa es una de las principales razones que justifican esta reflexión sobre el lugar y la relevancia de la teoría en la investigación.

Tras repasar una serie de asuntos pertinentes a las preguntas ¿Qué es la teoría? ¿Qué significa “teorizar” o “conceptualizar” un hecho? se ha esbozado aquí la idea de que teorizar es un acto de soberanía sobre la realidad (sobre una realidad) y que consiste básicamente en nombrarla. Antes y alrededor de esta operación de instauración, hemos analizado algunas muestras de acciones analíticas, ordenadoras o jerarquizantes y dimos cuenta además del carácter político de esta operación. Finalmente, nombrar es expresión de una teoría, pero también lo es de la cosmovisión poética desde la que se aborda ese acto de instauración. Los límites entre esta nominación pública y eficaz que pretende ser la teoría desde este enfoque y la nominación poética, elocuente y precisa a su modo, son por cierto difusos. Vale la pena entonces concluir con la bella referencia al respecto que utiliza Lew Vigotsky en las últimas líneas de *Pensamiento y Lenguaje*: “La conciencia se refleja en una palabra como el sol en una gota de agua. Una palabra es a la conciencia lo que una célula viva al conjunto de un organismo, lo que un átomo al universo. Una palabra es un microcosmos de la conciencia humana”.

## **Bibliografía**

Baranger, D.: “De El oficio del sociólogo a El razonamiento sociológico. Entrevista a Jean-Claude Passeron”, *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, abril-junio, 2004, México.

Giddens, A.: *Las nuevas reglas del método sociológico*, Buenos Aires, 1987.

Sarlo, B.: *Escenas de la vida posmoderna. Intelectuales, arte y videocultura en la argentina*, Buenos Aires: Ariel, 1994

Vigotsky, L.: *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Paidós, 1995

Foucault, M.: *La Arqueología del Saber*, México D. F., siglo veintiuno editores, 1997.

**Daniel Brailovsky** es un pedagogo argentino, doctor en educación, docente universitario y de formación docente, autor, entre otros, de *La escuela y las cosas. La experiencia escolar a través de los objetos* (Homosapiens, 2012), *Estrategias de escritura en la formación. La experiencia de enseñar escribiendo* (Noveduc, 2014) y *El juego y la clase: Ensayos críticos sobre la enseñanza post-tradicional* (Noveduc, 2011), de donde se retoman las cuestiones tratadas en este artículo. Su libro más reciente, es: *Didáctica del nivel inicial en clave pedagógica* (Noveduc, 2016).  
Director del proyecto  
[www.nopuedonegarlemivoz.com.ar](http://www.nopuedonegarlemivoz.com.ar)

# SABERES ACADÉMICOS

### ***Introducción: ¿Sabes estudiar?***

¿Por qué un alumno suspende y su compañero saca sobresaliente? A esta vieja pregunta la sabiduría popular ha pretendido dar respuesta: “este chico es inteligente, torpe, vago, estudioso, aplicado...”, adjetivos que destacan algunas de las cualidades que se relacionan con el fracaso o el éxito escolar. Pero esa explicación científicamente es insuficiente e incluso errónea en muchos de los casos.

Sin pretender hacer un recuento exhaustivo de la multitud de factores que inciden directa o indirectamente sobre el rendimiento académico, hay que decir que este depende, en alto grado, de cuatro factores: aptitudes intelectuales, conocimientos previos, motivación y aplicación de técnicas de estudio adecuadas.

*Aptitudes intelectuales:* es indudable que la inteligencia se correlaciona altamente con el éxito escolar. En igualdad de condiciones, el alumno “inteligente” sacará mejores notas que sus compañeros; pero esta es una verdad a medias. Además de la inteligencia general, existen factores específicos (razonamiento verbal, espacial, abstracto, numérico, etc.) que te dotan de manera especial para el estudio de determinadas carreras.

*Conocimientos previos:* una de las principales causas del fracaso escolar es la falta de una base sólida de conocimientos por parte del alumno, la cual se manifiesta claramente en los primeros cursos de cada nuevo ciclo y en los alumnos repetidores o con asignaturas pendientes.

*Motivación:* la principal causa del fracaso escolar no es la falta de inteligencia, sino la falta de motivación, que se manifiesta a través del desinterés, la apatía, el aplazamiento para mañana o para el último momento de las tareas que se han de realizar hoy.

*Técnicas y hábitos de estudio:* muchas veces ocurre que el alumno no presenta problemas intelectuales y, además estudia, pero no obtiene los resultados académicos deseados e incluso fracasa. Probablemente el alumno no esté empleando las técnicas adecuadas, y ahí el problema entre trabajo y rendimiento.

Para evaluar cómo estas estudiando te propongo que contestes el test que se te presenta a continuación, al final del mismo encontrarás las repuestas correctas que te permitirán evaluar los resultados, para que pienses que puedes hacer para mejorar la forma en que estudias.

| <b>Cuestionario de Técnicas y Hábitos de estudio</b>                                  | <b>?</b>                 | <b>SI</b>                | <b>NO</b>                           |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|
| 1. ¿Tienes un horario de estudio flexible?                                            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input checked="" type="radio"/> |
| 2. ¿Estudias porque te lo mandan?                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 3. Antes de empezar a estudiar, ¿procuras reunir todo el material que vas a utilizar? | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 4. ¿Sueles estudiar porque te gusta y quieres aprobar?                                | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 5. ¿Sueles distribuir el tiempo disponible para las distintas materias?               | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 6. ¿Acostumbras a mirar los apartados más importantes antes de empezar el estudio?    | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 7. ¿Sueles subrayar los libros?                                                       | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 8. ¿Acostumbras a hacer esquemas o cuadros sinópticos de tus textos?                  | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 9. En las conversaciones con tus compañeros, ¿sueles dejarles hablar?                 | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 10. ¿Tienes facilidad para captar la estructura del tema?                             | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 11. ¿Sueles estar atento a las cosas que se dicen en clase?                           | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 12. ¿Tienes facilidad para encontrar las ideas principales de lo que estudias?        | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 13. ¿Te pones a estudiar todos los días a la misma hora?                              | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 14. ¿Estudias poco porque no tienes ganas y te aburres?                               | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |
| 15. Cuando estudias, ¿te formulas                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/>            |

|                                                                                           |                          |                          |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| preguntas a las que intentas responder?                                                   |                          |                          |                          |
| 16. ¿Te resulta fácil concentrarte en lo que estás estudiando?                            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 17. ¿Sueles llevar a la práctica los planes de estudio que te propusiste?                 | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 18. ¿Haces una lectura rápida del tema antes de profundizar en cada apartado?             | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 19. ¿Sueles utilizar dos colores para subrayar?                                           | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 20. ¿Haces un esquema después del subrayado?                                              | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 21. ¿Anotas los datos importantes de la explicación, como nombres, fechas, números, etc.? | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 22. ¿Sueles hacer el esquema con pocas palabras?                                          | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 23. ¿Completas los apuntes inmediatamente después de tomarlos?                            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 24. ¿Sueles leer la texto entero antes de subrayar?                                       | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 25. ¿Sueles intercalar breves descansos en el tiempo de estudio?                          | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 26. ¿Estudias porque te interesa ampliar los conocimientos de lo que estudias?            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 27. ¿Sueles acudir al diccionario cuando encuentras palabras que no entiendes?            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 28. ¿Tienes ilusión por ser un buen profesional?                                          | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 29. ¿Pones intensidad en el estudio y aprovechas el tiempo?                               | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 30. ¿Escribes los datos importantes o                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |

|                                                                                                    |                          |                          |                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| difíciles de recordar?                                                                             |                          |                          |                          |
| 31. ¿Vuelves atrás y repites lo que has estudiado si tienes dudas?                                 | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 32. Al hacer el esquema ¿reúnes los datos o ideas del libro y de los apuntes?                      | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 33. ¿Sueles contrastar los pensamientos nuevos con los que ya tenías?                              | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 34. En los esquemas, ¿destacas claramente lo importante?                                           | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 35. ¿Sueles tomar apuntes de distintas materias en distintas hojas?                                | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 36. ¿Estudias con algún libro subrayado por otro?                                                  | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 37. ¿Estudias al menos cinco días a la semana?                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 38. ¿Tienes tendencia a fantasear y dejar suelta la imaginación?                                   | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 39. ¿Empleas algún sistema eficaz para recordar datos, nombres, etc.?                              | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 40. El desagrado que te producen ciertos temas, ¿te impiden lograr un mayor éxito en los estudios? | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 41. ¿Alternas las materias fáciles con las difíciles?                                              | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 42. ¿Sueles memorizar las ideas principales de cada apartado?                                      | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 43. ¿Estás satisfecho con tu forma de estudiar?                                                    | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 44. Ante una lección difícil, ¿tratas de organizarla con un esquema personal?                      | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 45. ¿Utilizas algún sistema de                                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |

|                                                                                      |                          |                          |                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| simplificación de la escritura?                                                      |                          |                          |                          |
| 46. ¿Te resulta más fácil estudiar una lección después de haber hecho un esquema?    | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 47. Al escribir una idea, ¿utilizas las mismas palabras que el profesor?             | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 48. Además de subrayar, ¿sueles escribir las palabras difíciles?                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 49. Sueles permanecer una hora seguida estudiando sin levantarte de la silla?        | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 50. El carácter del docente, ¿influye negativamente en tus estudios?                 | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 51. ¿Te fijas especialmente en los gráficos y tablas del texto?                      | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 52. ¿Sueles estar atento durante toda la explicación del docente?                    | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 53. ¿Sueles estudiar por las mañanas antes de ir a clase?                            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 54. Después de aprender una lección, ¿la repasas?                                    | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 55. Después de subrayar, ¿tratas de memorizar las ideas subrayadas?                  | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 56. Cuando tienes que hacer un trabajo, ¿sueles preparar un guión o esquema general? | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 57. ¿Estudias los apuntes sin pasarlos a limpio?                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 58. ¿Sueles hacer resúmenes de los temas?                                            | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 59. Al tomar apuntes, ¿anotas los datos importantes que dice el docente?             | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 60. ¿Estudias haciendo una lectura                                                   | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |

|                                                                                                                                          |                          |                          |                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| repetida?                                                                                                                                |                          |                          |                          |
| 61. Antes de ir al examen, ¿sueles tener un dominio bastante completo de la materia?                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 62. ¿Procuras hacer habitualmente los exámenes estando descansado, tranquilo y en buenas condiciones mentales?                           | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 63. ¿Dejas la preparación del examen para el día anterior?                                                                               | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 64. ¿Preparas los exámenes siguiendo los consejos que da el docente?                                                                     | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 65. ¿Sueles dominar los nervios en los exámenes?                                                                                         | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 66. ¿Sueles terminar los exámenes antes de que acabe el tiempo?                                                                          | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 67. Antes de empezar a escribir, ¿distribuyes el tiempo entre las preguntas?                                                             | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 68. Antes de contestar una pregunta, ¿haces mentalmente o por escrito un esquema de los puntos principales?                              | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 69. ¿Es buena la presentación: con estructura, buena redacción, márgenes, título destacado, sin faltas de ortografía, buena letra, etc.? | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |
| 70. ¿Sueles repasar el examen antes de entregarlo?                                                                                       | ¿? <input type="radio"/> | SI <input type="radio"/> | NO <input type="radio"/> |

A continuación se presentan las respuestas correctas:

|        |        |        |        |
|--------|--------|--------|--------|
| 1. SI  | 20. SI | 39. NO | 58. NO |
| 2. NO  | 21. SI | 40. SI | 59. SI |
| 3. SI  | 22. SI | 41. NO | 60. SI |
| 4. SI  | 23. SI | 42. SI | 61. SI |
| 5. SI  | 24. SI | 43. SI | 62. SI |
| 6. SI  | 25. SI | 44. NO | 63. SI |
| 7. SI  | 26. SI | 45. SI | 64. NO |
| 8. SI  | 27. SI | 46. SI | 65. SI |
| 9. SI  | 28. SI | 47. SI | 66. SI |
| 10. SI | 29. SI | 48. NO | 67. SI |
| 11. SI | 30. SI | 49. SI | 68. SI |
| 12. SI | 31. SI | 50. SI | 69. SI |
| 13. SI | 32. SI | 51. NO | 70. SI |
| 14. NO | 33. SI | 52. SI |        |
| 15. SI | 34. SI | 53. SI |        |
| 16. SI | 35. SI | 54. NO |        |
| 17. SI | 36. NO | 55. SI |        |
| 18. SI | 37.    | 56. SI |        |
| 19. SI | 38. SI | 57. SI |        |
| 71. SI |        |        |        |

### ***Corrección***

Las respuestas correctas has de valorarlas con 1 punto y los interrogantes con 1/2 punto. En tanto que las respuestas incorrectas tendrán un valor de 0.

Si has sumado menos de 42 puntos, has de valorarte con INSUFICIENTE; si sumaste entre 42 y 49, con BIEN; si sumaste entre 49 y 60 con NOTABLE, y si sumaste por encima de 60, entonces el manejo de las Técnicas y Hábitos de Estudio es MUY BUENO; pero aun así, puedes mejorarlo estudiando y aplicando las técnicas de estudio que se presentan a continuación.

## LA LECTURA

Leer un texto no garantiza la comprensión y la asimilación de su contenido.

Para aprender es necesario que la persona:

- comprenda el texto,
- extraiga la información y las ideas más importantes,
- las relacione con lo que ya conoce y las reorganice y sintetice según un criterio propio.

### **Fases de la lectura**

La Lectura tiene tres procesos complementarios:

- **Prelectura:** Leer el texto superficialmente, a través de la llamada lectura rápida, tratando de captar los elementos más importantes.
- **Lectura analítica:** este proceso se debe realizar de con una actitud activa por parte del lector, diferenciando los hechos de las opiniones, y seleccionando las informaciones de mayor importancia. La lectura analítica puede acompañarse con el subrayado del texto y la toma de apuntes.
- **Poslectura:** para fijar el aprendizaje, en esta etapa es necesario revisar los apuntes, elaborar diagramas, diseñar esquemas que muestren la estructura de la información y realizar fichas de síntesis. También es aconsejable preparar una serie de preguntas que ayuden a razonar sobre el tema.

A continuación se analizarán cada una de éstas fases:

### **Prelectura**

Antes de iniciar la lectura de un texto es útil observar algunos de los elementos de los libros a estudiar, como la contratapa, las solapas y la introducción, para conocer las primeras informaciones sintéticas acerca del contenido y el autor.

Tras este primer repaso del texto, resulta útil preparar una serie de preguntas a las que se quisiera dar una respuesta durante la siguiente lectura analítica. Así, la lectura se transforma en un proceso activo que ayuda a la concentración y mantiene la mente alerta.

El problema no es leer a una alta velocidad, sino adquirir una gran flexibilidad en la lectura para aumentar o disminuir la velocidad según el tipo de texto y el objetivo a lograr.

¿Se puede aumentar la velocidad de lectura?. La lectura es un proceso complejo que conlleva actividades físicas, intelectuales y, a menudo, también emotivas. La velocidad con la que se lee y comprende un texto está ligada a todas estas áreas.

En esta fase de la prelectura no se debe olvidar:

- Recorrer el texto captando el sentido general.
- Utilizar el índice general como guía.
- Redactar una lista de preguntas sobre el texto.

Las habilidades básicas de la lectura rápida son:

- Abarcar con la vista varias palabras.
- Saber localizar algunos términos al pasar la vista sobre las hojas.
- Aislar palabras y frases.
- Separar los elementos importantes de aquellos superfluos.
- Leer sin repetir en voz alta o mentalmente.

## Lectura analítica

La lectura analítica debe realizarse del lector,

- Distinguiendo los hechos de
- Concretando objetivos en el
- Discriminando las

A medida que lee, el lector por ejemplo: que un dato es, más palabra nueva, confronta diferencias interacciones con el texto

Para comprender y captar el texto dividirlo en unidades de lectura. Las de oraciones que desarrollan una idea unidad de lectura es el párrafo, o sea, el conjunto de palabras entre dos puntos y aparte. Sin embargo, a veces una unidad de lectura puede desarrollarse en varios párrafos, o un mismo párrafo puede contener varias unidades de lectura. La unidad de lectura debe ser lo suficientemente extensa como para abarcar una unidad de información, o sea, todas las frases que desarrollan una idea incluidos los ejemplos.

¿Cómo llegar a una lectura Analítica?

- Subdividir un texto en unidades de lectura.
- Distinguir hechos de opiniones.
- Determinar el valor de las fuentes.
- Subrayar las palabras y los conceptos más importantes.
- Sintetizar.
- Jerarquizar las informaciones.
- Reconocer palabras clave.
- Ordenar cronológicamente.

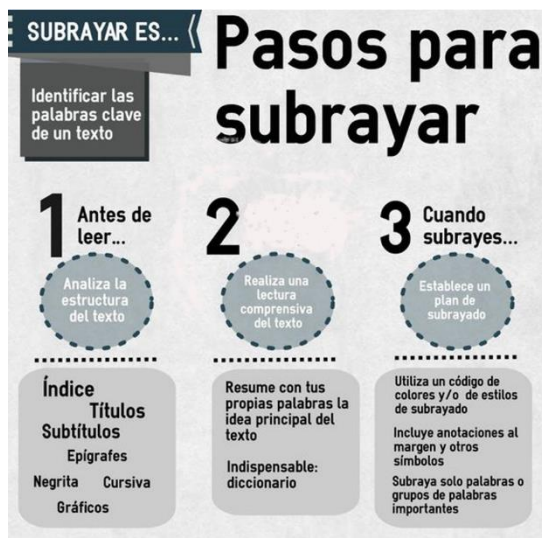
Objetivos de la Lectura Analítica:

- Captar el criterio de organización del texto.
- Subrayar y marcar los conceptos esenciales.
- Leer gráficos y tablas.
- Consultar el diccionario.
- Relacionar informaciones nuevas y viejas.
- Comprender el objetivo del autor.

## Subrayado

Subrayar consiste en poner una raya debajo de las ideas más importantes de un texto con el fin de destacarlas del resto, favoreciendo así su atención preferente por parte del lector, su mejor fijación en la memoria del mismo y un ahorro del tiempo invertido en repasar.

¿Cuándo y qué subrayar? La técnica de subrayado debe utilizarse al mismo tiempo que la lectura comprensiva. No se debe subrayar todo porque entonces no se podría destacar lo importante de lo accesorio. No subrayes frases y líneas enteras sino sólo las palabras claves, y hazlo de forma que la lectura de las palabras subrayadas tenga sentido por sí



con una disposición activa por parte

las opiniones,  
fragmento que lee y  
informaciones de mayor importancia.

reacciona frente al texto. Detecta, importante que otro, localiza una o analogías, Todos estas contribuyen a la comprensión.

con mayor facilidad, es aconsejable unidades de lectura son un conjunto o un concepto. Generalmente la

de oraciones que desarrollan una idea unidad de lectura es el párrafo, o sea, el conjunto de palabras entre dos puntos y aparte. Sin embargo, a veces una unidad de lectura puede desarrollarse en varios párrafos, o un mismo párrafo puede contener varias unidades de lectura. La unidad de lectura debe ser lo suficientemente extensa como para abarcar una unidad de información, o sea, todas las frases que desarrollan una idea incluidos los ejemplos.



### Video

Podés visualizar el siguiente video para profundizar lo leído:

<https://www.youtube.com/watch?v=gzFQ9f5Bdmg&feature=related>



misma sin necesidad de recurrir a palabras no subrayadas. Para diferenciar las ideas principales de las relevantes, puedes utilizar un tipo diferente de subrayado y así, al mismo tiempo, realizas una jerarquización de las ideas.

### Marcas y Símbolos

Además del subrayado pueden utilizarse otras operaciones como agregar notas y comentarios al margen, o utilizar marcas o símbolos que ayuden a fijar los datos esenciales. Por ejemplo, dibujar un círculo cada vez que aparezca una fecha importante o un asterisco cada vez que aparezca una estadística. Se pueden usar flechas, signos de interrogación, corchetes, asteriscos y hasta números para enfatizar, relacionar o resaltar datos.

Tanto el subrayado como las anotaciones de un texto se desarrollan en forma simultánea con la lectura. Subrayar las frases claves ayuda a fijar la atención, además, obliga a mantenerse alerta para detectarlas, y contribuye a una mejor comprensión del texto.

Para que las marcas sean útiles es aconsejable escribir en los márgenes de cada página el tema tratado en ellas.

## Poslectura

Para retener el conocimiento, se debe partir de la revisión de los materiales de estudio: repasar los textos subrayados y chequear los apuntes. Comprender y fijar estos nuevos conocimientos requiere de otras técnicas auxiliares: diagramas, fichas de síntesis, etc, técnicas que se abordarán más adelante.



### Actividad : Prelectura

Para conocer el texto, es muy importante que se realice una lectura rápida; este tipo de aproximación te permite relevar las ideas principales que se plantean, con lo cual podrás “situarte” mentalmente en el contenido a estudiar.

Sin embargo, antes de comenzar con esta lectura, es muy recomendable que realices otras actividades previas que te prepararán adecuadamente.

Si seguís el siguiente link accederás al texto que te servirá para el desarrollo de las actividades:

<http://www.fapyd.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2017/08/Terigi-la%20ense%C3%B1anza%20como%20problema%20politico.pdf>

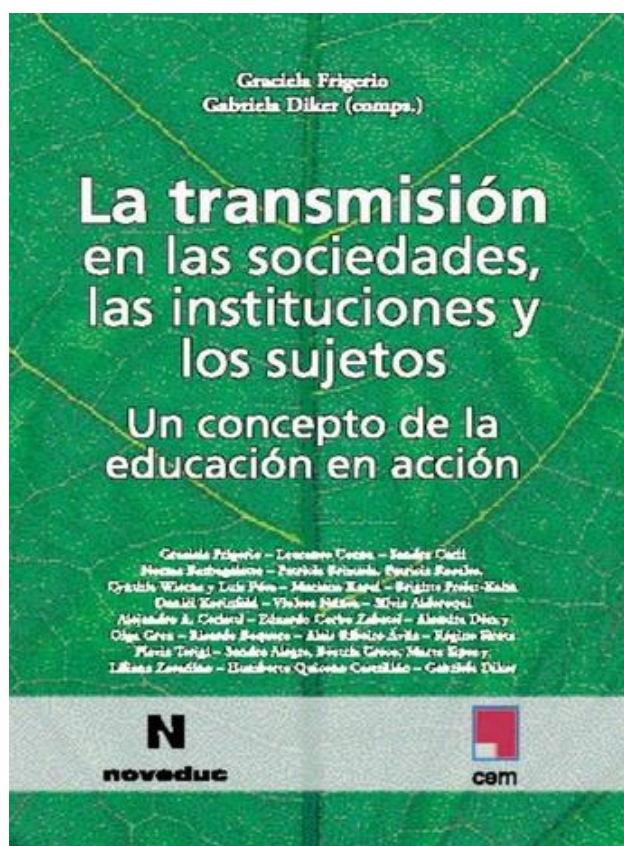
Se trata del texto “La enseñanza como problema político” de Flavia Terigi que forma parte del libro *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* de Graciela Frigerio y Gabriela Diker.

### Explorando el texto...

¿Qué supone explorar un texto? Explorar un texto supone que desarrolles varias acciones que te conducirán a formar una idea global del contenido de dicho texto.

La lectura del ÍNDICE es fundamental para situar el tema en relación con otros contenidos. Lo mismo sucede con la lectura del PROGRAMA de la materia.

1. Observá la tapa y luego respondé a las siguientes preguntas: ¿Qué información te aporta la ilustración de la tapa? ¿Y el subtítulo? ¿Para qué te sirve?



2. La siguiente página web:  
<http://www.noveduc.com/fichaLibro?bookId=428> nos proporciona una descripción del libro en cuestión. Lea el texto: ¿Qué información te aporta? ¿Te resulta útil? ¿Para qué?
3. Continúa leyendo el contenido del libro. Ubicá el apartado que debes leer. ¿Qué relación guarda con los demás contenidos?, y ¿qué relaciones existen entre las distintas partes?
4. Lee el prólogo y respondé: ¿a qué conclusión podés arribar luego de responder los ítems 2,3 y 4?

### **Actividad: Lectura analítica**

Si se realiza una primera lectura rápida del texto completo para saber de qué se trata obtendrás cierto conocimiento sobre el tema, sobre la estructura general del texto y, también, podrás extraer algunos conceptos básicos [los que generalmente se encuentran destacados] y establecer relaciones entre ellos. Especialmente, la lectura del índice te facilitará entender qué relación existe entre el tema y un contexto más amplio de contenidos.

Además, si realizás esta lectura rápida antes de asistir a clase, podrás comprender mejor la exposición del docente. Y, a su vez, en el aula obtendrás respuestas a las dudas que se te hubieran presentado cuando leías y la toma de apuntes te resultará más fácil.

Es momento de disponerse a leer el apartado que fue recomendado: lectura rápida. Lo que se pretende es que consigas una comprensión general del artículo completo sin detenerte en los detalles. Aunque esto último no significa que leas sin reflexionar.

Te acompañamos en esta primera aproximación: lo primero que debés leer es el título, los datos de la autora y una primera partecita del artículo. Sigue la lectura y te enfrentarás al primer párrafo.

Te ofrecemos algunas orientaciones para ayudarte a reflexionar.



1. Lee el título y la primera oración del texto sugerido.

1.1 Responde: ¿Qué información te proporciona? ¿Cuál es el sentido de la primera oración?

2. Continúa con la primera página y luego trata de contestar: ¿Por qué la autora comienza su texto hablando de “transmisión”?

3. Continuar con la lectura.



**Aclaración:** en algunos párrafos notarás que aparecen palabras escritas con diferentes tipos de letra; como por ejemplo: “una transmisión lograda ofrece a quien la recibe un espacio de libertad” aparece escrito en *bastardillas*. En otros casos, verás que se escriben algunas palabras con **negrita**. Este uso de las letras no es azaroso, sino deliberado. La autora quiere decirle algo con las *bastardillas* y las **negritas**.

4. Trate de responder:

4.1. ¿Para qué se usarán las bastardillas en el último párrafo?

4.2. ¿Qué significado tienen los números que aparecen en el apartado: notas?



### ***Ideas principales, frases y palabras claves***

1. Continúa con una segunda lectura. Al recorrer los distintos párrafos, detenete en la primera frase de cada uno de ellos. Esta suele ser –generalmente – la que presenta la idea clave. Dicha idea será desarrollada, explicada, precisada, definida o fundamentada a lo largo del párrafo. Para poder indentificar las ideas primarias y las palabras claves es fundamental que te hagas preguntas sobre lo que lees.

Te ayudamos con los tres primeros párrafos:

2. Leé los primeros tres párrafos y luego tratá de responder:

¿Qué idea principal que desarrolla cada párrafo? ¿Cómo se relacionan estas ideas entre sí? ¿Qué es “lo común” en todos los párrafos? ¿Cuáles son las palabras clave?

3. Procede de la misma manera con el resto de los párrafos.



### ***El tema***

El tema de un texto es el asunto o motivo del que trata. Por esta razón el tema se halla presente en todo el texto y engloba a los subtemas.

Su presencia, sin embargo, no siempre es explícita. En ocasiones un autor aborda un tema sin enunciarlo de manera expresa y somos los lectores quienes debemos identificarlo a partir de la información que nos aporta el propio texto. Para ello es esencial plantear dos preguntas: ¿De qué trata el texto? ¿Cuál es la intención del emisor/autor?

Sólo si somos capaces de responder en forma concreta a ambos interrogantes, podremos identificar el tema del texto y su propósito.

**Actividad de cierre:** Ahora estás en condiciones de indicar cuál es el tema y de escribir el resumen del texto.



**SYLVIA**

**PARRAGUIRRE**

Lila y las luces” de Sylvia Iparraguirre  
en El País del viento, Editorial Alfaguara.  
© Sylvia Iparraguirre

Diseño de tapa y colección: Plan Lectura 2009  
Colección: “Escritores en escuelas”

Ministerio de Educación  
Secretaría de Educación  
Plan Lectura 2009  
Pizzurno 935. (C1020ACA) Ciudad de Buenos Aires  
Tel: (011) 4129-1075/1127  
consultas-planlectura@me.gov.ar - [www.planlectura.educ.ar](http://www.planlectura.educ.ar)

República Argentina, 2009

# Lila y las luces

Sylvia Iparraguirre

A Ana María Borzone

Falta poco para el amanecer. En las estribaciones de los Andes patagónicos el viento corre ladera abajo y estremece los techos de las cinco o seis casitas del valle. Lila se acerca a la espalda de su hermano Ramón en busca de calor. Se vuelve a dormir con un sueño liviano, de pájaro. Un rato después, la luz fría de la mañana los despierta. La madre ya ha salido y el bebé está moviendo los bracitos en silencio. Somnolienta, lo levanta y lo cambia. En la cocina, el fogón ha guardado algo de rescoldo. Rápida y eficaz, Lila hace brotar el fuego. Con el bebé en brazos, se asoma a la puerta. Lejos, en la ladera del cerro, las manchas blancas le señalan dónde está su mamá con las cabras. Pone los jarros sobre la mesa y sirve el mate cocido. Sus tres hermanos se sientan y empiezan a hacer ruido y a reírse. Se pegan en las manos cada vez que uno estira el brazo para alcanzar el pan. El de tres años, todavía un poco dormido, tiene el pelo parado y la ropa torcida. ¿Vendrá el maestro hoy?, piensa Lila.

—¿Hoy viene el maestro? —pregunta el hermano mayor.

—Y claro, por qué no ha de venir.

Con ocho años, su hermano Ramón es siempre el que más sabe.

—Digo.

El viento mueve la puerta, la leche se derrama en el fuego, el bebé llora. Lila le cierra los dedos sobre un trozo de pan; mientras, ella enfría la leche en el jarro. Sus hermanos salen al patio.

—Por qué no te dormís vos, ¿eh? —le habla al bebé con el tono enérgico que usa su madre—. Si no te dormís viene el enano y te lleva.

Con cuidado lo vuelve a acostar en la cama grande y sale. En el patio se pelean los más chicos y Lila los separa. Uno de ellos se ha caído y tiene un moretón en la frente y la cara llena de lágrimas y moco.

—Ya van a ver cuando venga la mamá —los amenaza.

Lila corre junto a Ramón, que juega a subirse a las piedras a un costado de la casa, donde la ramada del corral de las cabras se recuesta contra la roca viva. El sol ya está alto pero el viento es frío. Las manchitas blancas se han desplazado un poco hacia la parte baja del cerro; Lila igual alcanza a ver la pollera azul y hasta el pañuelo en la cabeza. Unas nubes cruzan veloces el cielo. Oscurecen la montaña y cuando ya pasan y todo vuelve a ser claro y brilla. Esto le gusta a Lila. Baja saltando de las piedras y entra en la casa para ver que no se apague el fuego. Recién entonces saca el cuaderno y el libro de la bolsa de nailon y los lleva a la mesa. Toma el lápiz para hacer la tarea. Lila se pregunta por centésima vez cuántas patitas debe dibujarle a la E. El maestro dijo que es como un rastrillo, pero el rastrillo tiene muchos dientes y la E no tiene tantos. Ha borrado muchas veces y tiene miedo de que el papel del cuaderno se rompa. El maestro dijo que había que aprender palabras del libro de lectura y copiarlas en el cuaderno. Las manos morenas y delgaditas lo abren con cuidado. Lila no se cansa de mirar los dibujos llenos de detalles y colores brillantes. Lo mandaron de regalo para su escuela. Esta semana le tocó a Lila llevarlo a su casa. En ese libro hay que aprender a leer, dijo el maestro, porque es el único libro que hay. Lila ya ha mirado muchas veces al chico de la lectura que sale de su casa y va a la escuela, pero por más que mira no puede acordarse de lo que dicen las palabras.

—Escuela... —deletrea en voz baja.

Ahora tiene que copiarla, pero en la lectura está con la e y Lila

debe escribirla con la E. En ese momento el bebé llora, guarda todo en la bolsa y va a atender a su hermano más chico.

Al mediodía, su mamá ha vuelto y las cabras están en el corral. Lila y Ramón caminan entre los cerros. Desde lejos saben que el maestro vino: la bandera se ve arriba, ondeando. En el patio, se juntan con sus compañeros hasta que toca la campana, pero Lila no juega, está inquieta. No pudo hacer la tarea y tiene miedo de que el maestro se enoje. Es el segundo año que viene a la escuela y su mamá dice que si otra vez repite, la saca. A muchos chicos no les da la cabeza, y hay que ver si a Lila la escuela no le hace perder el tiempo. Abre el libro sobre el pupitre pero las palabras siguen mudas. Por su cabeza cruza el anchimallén. Cuando oscurece, antes de que su mamá encienda la lámpara, a Lila le da miedo. El enano malo se ríe en el aire y se aparece como una luz que anda por los techos o entre las patas de los caballos. Su tío dijo que una mujer se quedó ciega porque lo miró de frente. Lila piensa en su mamá, que está en los cerros con los más chicos. En el dibujo del libro, el alumno de guardapolvo blanco va a la escuela en una ciudad muy grande, llena de casas. “Es la capital de nuestro país”, ha dicho el maestro. El chico se queda parado y mira unas luces. Ella también las mira. El maestro ya ha explicado qué es esa cosa con luces, pero Lila ha olvidado para qué sirven y la palabra escrita no le dice nada.

—¿Para qué era esto? —pregunta bajito a su compañera.

La chica mira un momento, duda, acerca la cara al libro, y después dice:

—Para que no te pise el auto. Si te pisa te mata.

Cada cinco días pasa el colectivo que va hasta Neuquén. Una vez su mamá se fue en ese colectivo, cuando Ramón estuvo enfermo, y allá había luz eléctrica, dijo. En sus siete años, Lila nunca fue a una ciudad. Piensa si las luces no servirán para que el enano no te agarre en el cerro. Se lleva los chicos a una cueva, dijo su tío, después los saca muertitos. Pero en los cerros no hay luces,

salvo el relámpago y la luz mala del anchimallén cuando alguien se va a morir. Por eso Lila le dice a su mamá que a la noche tranquie bien la puerta. Su papá hace mucho tiempo que no está; una vez se fue a trabajar y no volvió. Después vino hace como un año y se volvió a ir. Su papá es más alto que su mamá. Lila se acuerda bien de su cara y del pelo.

—Lila ¿copiaste las palabras de la lectura?

Asustada, Lila mira su cuaderno y no contesta.

—¿Aprovechaste el libro? Mañana se lo lleva Mario. ¿Copiaste las palabras que marqué?

Lila siente la cara ardiendo. Los ojos se le llenan de lágrimas.

Sin saber qué hacer, tira de la blusa para abajo.

—¿Quién copió las palabras? —pregunta, en general, el maestro.

Lila vuelve a sentarse. En el libro, el chico ha subido a un colectivo y habla con el conductor. El colectivo es más nuevo que el que pasa por el valle para Neuquén. El maestro habla de la ciudad y dice que la lectura se llama “El ritmo de las ciudades”. Lila mira las letras y las empieza a deletrear: El..., pero el maestro ya está explicando otra cosa: que en las ciudades se hacen embotellamientos de tránsito de tantos autos que hay. A Lila la palabra embotellamiento no le parece difícil y cree que la puede copiar porque la chica no es como la E. El maestro está diciendo que algún día ellos van a ir a la ciudad, entonces tienen que saber cómo es. A Lila esto le gusta y a la vez no le gusta. Se siente inquieta. Mira a su compañera y le dice:

—¿Vos vas a ir?

—¿Adónde? —dice Yarita.

—Ahí, donde dice el maestro.

La chica hace que no con la cabeza. A Lila esto la tranquiliza.

¿Su mamá ya habrá vuelto del cerro con sus hermanos? Había dos cabras por parir y su mamá estaba nerviosa.

—Copien las palabras —repite el maestro.

Lila borra otra vez. La timidez la paraliza. De golpe, toma coraje.

—Maestro, maestro, yo no puedo hacer esta letra... —dice en voz baja.

En el otro extremo del aula, el maestro está distraído. Rodeado por el grupo de los más grandes, donde está su hermano Ramón, no presta atención para el lado de los más chicos y no la escucha. Lila vuelve a mirar el dibujo del libro: muchos coches en una calle, también hay colectivos y un camión. Parecen los chivos queriendo salir del corral. Arriba, las letras dicen ¡tuuu!, ¡tuuu! Eso Lila lo lee perfectamente. El maestro ahora está a su lado y Lila se sobresalta.

—Lila, copiá las palabras... que Yarita te ayude.

Pero Yarita dice:

—No quiero... yo estoy escribiendo, maestro.

—Bueno, Lila, copiá esta palabra —dice el maestro.

Con alivio Lila empieza a dibujar la e, la m, la b... Yarita mira por encima de su hombro.

—Ahora poné el cero —dice Yarita; Lila la interrumpe.

—No es el cero, es la o.

—Es el cero —porfía Yarita.

—Ya está —dice Lila satisfecha—: embote... —deja de escribir porque suena la campana.

En el patio, el maestro recomienda a Ramón que ayude a su hermana. Es el único que lo puede hacer. Dice que con ayuda Lila va a salir adelante. Ramón no mira al maestro, hace un hoyo con el talón en la tierra y dice que a lo mejor su mamá la saca, que como es mujer va a ayudar en la casa o a lo mejor va de niñera a Neuquén. El maestro insiste y le recuerda a Lila que mañana le toca a otro compañero llevarse el libro.

Emprenden la vuelta. En el camino, Ramón junta piedras y se las tira a los tordos. Lila va pensativa.

—¿Qué son las luces, Ramón?

—¿Qué luces?

—Ésas, las de colores, para que no te pisen los autos.

—¿Dónde? —dice su hermano, probando su puntería en una piedra grande, a unos diez metros. La piedra rebota y sale disparada para arriba.

—En el libro del maestro...

—Si te pisa un auto te destripa —dice su hermano y, sin esperar contestación, sale corriendo.

Su hermano tampoco sabe lo de las luces, si no, le hubiera dicho. Las montañas se han puesto violetas y el viento es cada vez más frío. En las cimas todavía hay sol, pero en las laderas, el atardecer ha hecho un hueco negro. Desde una loma oscurecida, un guanaco muy erguido la mira. Lila empieza a correr.

—¡Ramón, Ramón...!

Su hermano sale de atrás de una piedra y la asusta. Se ríe a carcajadas. Se para en el medio del camino:

—Te agarra el anchimallén y te lleva a la cueva... —otra vez sale corriendo y gana distancia.

A todo lo que dan las piernas, Lila sigue a su hermano sin mirar atrás. A la vuelta del camino, bajando la cuesta, aparece su casa. Un humo delgado se levanta del techo. El perro viene a su encuentro y Lila lo abraza con fuerza. Entre ladridos, corre y cruza la puerta. La felicidad de Lila es que su mamá está adentro, de espaldas, frente al fogón.

—Mamá, el Ramón me dejó sola y me asusta —dice sin aliento.

Su hermano ni la mira porque está luchando con el perro en un rincón. Lila se da cuenta de que su mamá no está nerviosa, está contenta porque han nacido cuatro chivitos nuevos, más de lo que esperaban. Pero la leche de las cabras no alcanza, dice. Hay que preparar las botellas para darles; si no, se les mueren. Eso es lo único en el mundo que Lila sabe que no puede pasar. La madre dice que cambie al bebé que está mojado y lo ponga a dormir. Ramón ya está echando la leche en las botellas y tapándolas con la tetina de cuero. Lila tiene ganas de ver los cabritos, pero pri-

mero debe hacer lo que su mamá le ha dicho.

—¡Duérmase de una vez! —ordena impaciente—. Viene el enano y lo lleva —el bebé sonríe y la mira con los ojos redondos, sin asomo de sueño—. ¡Le pongo las luces! —amenaza Lila—. ¡Le pongo las luces y lo pisa el auto!

Al fin, el bebé se duerme y Lila corre excitada afuera. Ramón acarrea el balde con las cuatro botellas. En el corral de palo ya oscurecido, su madre da órdenes cortas y precisas que Lila y Ramón obedecen al instante. De un lado al otro, el perro vigila que ningún chivo se escape. Lila es todo ojos. En las sombras, su madre sujeta con brazos y piernas una cabra; cuando la tiene segura, con una mano toma el chivito y lo pone a mamar. Lila entiende. Tienen que aprender a mamar los chivitos para que después tomen de la mamadera y no se mueran. Ramón ya sostiene la otra cabra. Lila se agacha y levanta uno de los recién nacidos. Los balidos son débiles y lastimeros.

—Tiene hambre —dice Lila.

Rápida, busca la ubre de la cabra y mete el dedo en la boca del cabrito. Escucha el ruido de succión.

—Éste ya toma —dice su hermano.

El corral se llena de balidos, de viento y de noche. Una racha fría alborota la pollera de la madre y el pelo de Lila que, en cuclillas, deja a un recién nacido y levanta a otro. En su palma late desenfrenado el corazón del chivito que toma con avidez. Se va a salvar, piensa Lila. No se van a morir. Se deja caer, jugando, sobre el costado de una cabra que se mueve y la empuja. Son calentitas, piensa contenta.

—Éste se tomó todo, ya.

Recortados contra la luz débil de la cocina, los más chicos miran desde la puerta. La madre le dice a Ramón que vaya a la pieza, saque el colchón y traiga el elástico de la cama. Le ordena a Lila que le ayude. El corral tiene la puerta rota y los animales

pueden salirse durante la noche. Obedecen, su hermano pone el colchón en el piso y apoya el elástico de canto. Lila toma el otro extremo y, entre los dos, lo llevan afuera. Van tropezando en la oscuridad. Su madre acomoda el elástico a la entrada del corral y lo sujeta con unas sogas. Le está diciendo a Ramón que mañana debe buscar unos palos buenos y arreglar la puerta.

Todo terminó. Su mamá y Ramón entran a la casa, pero Lila se queda. Con la cara entre los palos, mira la oscuridad estremecida del corral, siente el olor áspero, familiar, y escucha el roce de los cuerpos. El viento sisea entre las piedras, las cabras se acomodan y las crías, al abrigo de sus madres, no balan más.

La noche bajó sobre la Patagonia entera. El perfil de las montañas es apenas el trazo de las cumbres nevadas. No hay luna. Un arco portentoso de estrellas resplandece en el frío nocturno y cubre el cielo de un extremo al otro del valle con sereno esplendor.

—¡Lila!

Lila corre a la casa y su madre tranca la puerta.

Sentados a la mesa, los cuatro miran silenciosos la espalda de la madre frente al fogón. El olor de la tortilla llena la cocina. El más chico se ha quedado dormido con la cara sobre la mesa. A Lila se le cierran los ojos, pero el hambre la mantiene despierta. Comen en silencio. La madre quiere saber si ha venido el maestro y qué les ha dicho. El que contesta es Ramón. Lila va a preguntar de las luces, pero mastica y se le cierran los ojos. La voz de su mamá se va apagando. En el techo silba el viento y el anchimallén está lejos. Mañana va a aprender lo de las luces para que el maestro vea que ella sabe. El viento sigue su canto, monótono. Lila se queda dormida.

## Sylvia Iparraguirre

Nació en Junín, provincia de Buenos Aires, el 4 de julio de 1947. Es profesora en Letras Modernas en la Universidad de Buenos Aires (UBA). Desde 1986 trabaja en el Instituto de Literatura Hispanoamericana de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y es investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet); también se dedica al estudio de la sociolingüística y a la obra del pensador ruso Mijaíl Bajtín. Participó en la revista literaria *El Escarabajo de Oro* y fue cofundadora de otra revista de literatura: *El Ornitorrinco*. Sus cuentos, traducidos al alemán y al inglés, han formado parte de diversas antologías en la Argentina y en el extranjero. También sus ficciones y ensayos han aparecido en diversos medios argentinos y extranjeros -especializados y de divulgación- como las revistas *ETC* (revista de literatura y semiótica), *Contexto*, *Puro Cuento*, *Tramas* (revistas culturales), *Cuadernos Hispanoamericanos* (España); y los diarios *Clarín* y *Página 12* de Buenos Aires.

¿Querés leer más de esta autora?

En el invierno de las ciudades (cuentos, 1988). Probables lluvias por la noche (cuentos, 1993). El Parque (novela, 1996).

¿Querés saber más de esta autora?

<http://www.literatura.org/iparraguirre/iparraguirre.html>



Ministerio de  
**Educación**  
Presidencia de la Nación

## PLAN LECTURA



PROGRAMA EDUCATIVO NACIONAL  
PARA EL MEJORAMIENTO DE LA LECTURA

**cfe**

Consejo Federal  
de Educación