

Formación e investigación Becas Saint-Exupéry Un programa de desarrollo profesional de formadores.

Colección Desarrollo Profesional Docente

La Formación Docente e Investigación



**Ministerio de
Educación**
Presidencia de la Nación

**Instituto Nacional
de Formación Docente**

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinetes del Ministro

Dr. Aníbal Fernández

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

A.S. Pablo Urquiza

Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa

Lic. Gabriel Brener

Subsecretaría de Planeamiento Educativo

Prof. Marisa del Carmen Díaz

Instituto Nacional de Formación Docente

Directora Ejecutiva: Lic. Verónica Piovani

Dirección Nacional de Desarrollo Institucional

Lic. Perla C. Fernández

Dirección Nacional de Formación e Investigación

Lic. Andrea Molinari

Coordinación Desarrollo Profesional Docente

Lic. Carlos A. Grande

Argentina. Ministerio de Educación de la Nación

Formación e investigación Becas Saint-Exupéry, un programa de desarrollo profesional de formadores. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2014.

200 p. ; 21x17 cm.

ISBN 978-950-00-1053-5

1. Educación. 2. Tecnología de la Información y la Comunicación. 3. Beca de Formación Profesional. I. Título.

CDD 371.1

Fecha de catalogación: 30/10/2014

Índice

Presentación

María de los Ángeles Pesado – Carlos A. Grande

Introducción

Néstor Pievi y Daniel Niclot

Parte I: Investigaciones sobre enseñanza y TIC

La línea de NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación) en el Programa Saint-Éxupéry

Ana Pereyra

Actividad Didáctica mediada por las Netbook en las clases de Geografía en escuelas secundarias

Gustavo Javier Annessi

La Actividad Didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (TICE) en el Nivel Secundario en Argentina. Estudio de dos Secuencias Didácticas en Historia y Formación Ética y Ciudadana de Escuelas Secundarias Argentinas

Patricia Carolina Moscato

La Actividad Didáctica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativa en Geografía en Escuelas de Nivel Secundario de Argentina

Analía Graciela Lomberg

Usos, limitaciones y desafíos en la enseñanza con TIC: Un análisis clínico de la actividad docente en el contexto de la Educación Secundaria

Omar Alfredo Ailán

Usos y apropiaciones de las TICE/PC como instrumentos que mediatizan la actividad de los docentes de Lengua en la escuela secundaria de Argentina

Miriam Rosana Alvarez

Parte II: Investigaciones sobre autoridad pedagógica

La construcción de la autoridad en las prácticas docentes. Visibilidades e invisibilidades. Investigación y formación: dos entradas posibles para una construcción

María Beatriz Greco y Jean-Charles Pettier

La construcción de la posición de autoridad en el marco del vínculo docente-alumno

María Eugenia Karlen

La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas

María Isabel Juri.

¿Cómo se construye autoridad en la escuela secundaria? Una investigación sobre la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad, en clases de lengua y literatura, en la Argentina

Sergio Gustavo Grabosky

Parte III: Investigaciones sobre escritura y formación

La línea de escritura en el Programa Saint-Exupery. Análisis de prácticas docentes situadas

Liliana Calderón

Las prácticas de escritura en el trabajo algebraico de alumnos de Educación Secundaria.

Edith Gorostegui

Presentación

.. "Doble tarea (la del maestro), pues: la de instruir, educar, y la de dar alas a los anhelos que existen, embrionarios, en toda conciencia naciente....La Escuela Normal da elementos, variados y generosos, crea la noción del deber, de la misión; descubre los horizontes. Pero con los horizontes hay que hacer algo más que mirarlos desde lejos: hay que caminar hacia ellos y conquistarlos"...

Julio Cortázar: «Esencia y misión del maestro» (1939)

Esta obra es el resultado de un proceso impulsado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) para concretar una de sus responsabilidades fundamentales: el desarrollo profesional de los formadores de maestros y profesores de nuestro país. Asimismo, considerando que el primer Convenio de Cooperación Cultural, Científica y Técnica entre el Gobierno argentino y el Gobierno francés fue firmado en octubre de 1964 en Buenos Aires, este trabajo es uno de los frutos y de las manifestaciones de estos 50 años de compromiso y de cooperación entre Francia y Argentina.

El lector podrá recorrer en sus páginas una experiencia de formación e investigación protagonizada por colegas de distintas provincias Argentinas en el marco del Programa de Formación e Investigación Becas Saint-Exupéry que, en un principio, estaba dirigido exclusivamente a las Universidades y que a través de las negociaciones y acuerdos llevados adelante por la Dirección Nacional de Cooperación Internacional del Ministerio, cobró la forma de una propuesta específicamente pensada para convocar a los docentes de los Instituto Superiores de Formación Docente (ISFD) de la Argentina.

Con esta publicación queremos brindar un aporte al desarrollo de programas de investigación en los ISFD y, además, testimoniar el trabajo conjunto y nuestro agradecimiento a la Embajada de Francia y a la historia de colaboración académica que nos ha vinculado durante tantos años. Nuestra gratitud se hace extensiva a la Conférence des Directeurs d'Instituts de Formation des Maîtres (CDIUFM) y a la Universidad de Reims (URCA) que con tanto rigor asumieron la responsabilidad de contribuir con la formación de colegas argentinos y que, al hacerlo, colaboraron con la producción de conocimiento sobre las prácticas de los docentes argentinos y sus necesidades formativas.

Las investigaciones llevadas a cabo por un grupo de formadores de las provincias de Buenos Aires, Chaco, Córdoba, Corrientes, Salta, Santa Fe y La Pampa están aquí presentadas por sus autores y por sus coordinadores académicos para dar cuenta de los enfoques metodológicos adoptados en el proceso de formación/investigación. La relevancia de estos textos está dada, además, porque brindan conceptualizaciones valiosas para analizar ciertas prioridades de nuestra agenda de desarrollo profesional docente: la enseñanza y las TIC; la construcción de la posición de autoridad en el marco del vínculo docente-alumno y las prácticas de escritura en la enseñanza de las diferentes disciplinas en la escuela secundaria.

Damos nuestra bienvenida a la obra y a los nuevos diálogos entre Francia y Argentina, entre formación e investigación, entre los docentes de las escuelas y los formadores de los institutos.

María de los Ángeles Pesado – Carlos A. Grande
Área de Desarrollo Profesional Docente
Instituto Nacional de Formación Docente
Ministerio de Educación de la Nación

Introducción

Dr, Daniel Niclot
Professeur de Université
Université de Reims Champagne Ardenne (France)
Ecole Supérieure du Professorat et de l'Éducation
Equipe de recherche EA 4692 CEREP

MG. Néstor Pievi
Coordinador del Programa de Formación e Investigación
Becas Saint-Exupéry.
Instituto Nacional de Formación Docente
Ministerio de Educación de la Nación (Argentina)

❖ Antecedentes

El Programa de Formación e Investigación Becas Saint-Exupéry se crea en el año 2010 en el marco de un trabajo continuo y conjunto de colaboración académica y científica entre Argentina y Francia. Para ello el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) y el área de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de Argentina, con la Embajada de Francia y la *Conférence des Directeurs d'Instituts de Formation des Maîtres* (CDIUFM¹) establecieron las bases para la convocatoria a formadores de los Institutos Superiores de Formación Docente (ISFD) de gestión estatal de todo el país. Se los invitó así a presentar antecedentes y proyectos de investigación comparada sobre las prácticas pedagógicas entre los ISFD argentinos y los IUFM franceses.

Esta experiencia tomó como referencia la actividad conjunta realizada entre la CDIUFM y el INFD durante los años 2008 y 2009, que tuvo como resultado un stage de Formación e Investigación en Francia durante el mes de octubre de 2009 (Paris, Bordeaux, Versailles, Strasbourg, Clermont-Ferrand y Reims). Para esta propuesta se seleccionaron quince docentes de las diferentes jurisdicciones de la República Argentina con el objetivo de:

- Introducirlos en el contexto educativo y de formación francesa y europea poniendo particular énfasis en la formación de los docentes franceses.
- Presentarles la investigación educativa en Francia y su rol en el sistema educativo, haciendo foco en los estudios sobre las prácticas pedagógicas y el desarrollo de la escritura profesional en la formación de los docentes.
- Presentarles las investigaciones llevadas a cabo por los cinco IUFM en los que se distribuyó la delegación argentina. Esto incluyó visitas a los establecimientos escolares para una puesta en contexto de las actividades de investigación, entrevistas y encuentros con actores en terreno e informantes clave.
- Identificar pistas de colaboración a futuro.

El interés recíproco que surgió durante el stage por cooperar en la profesionalización de los docentes y formadores llevó a delinear un Programa de Investigación y

1

Desde septiembre de 2013 los IUFM se han convertido en ESPE (Ecoles Supérieures du Professorat et de l'Éducation). Este cambio de nombre surge como propuesta del Ministerio de Educación de Francia para renovar la formación docente. En este texto se usa IUFM para el periodo anterior a septiembre 2013.

Formación Docente sobre las prácticas pedagógicas entre los ISFD argentinos y los IUFM franceses. Estos lineamientos enmarcan las bases del Programa de Formación e Investigación de Docentes Formadores -Becas Saint-Exupéry.

❖ **El Programa de Formación e Investigación Becas Saint- Exupéry**

El Programa de Becas Saint-Exupéry constituye una de las líneas de acción que el área de *Cooperación Internacional* del Ministerio de Educación de la Nación viene realizando con la Embajada de Francia. El interés manifestado por el INFD para incorporar a los docentes como destinatarios de políticas de formación y Desarrollo Profesional incidió en que se consensuara una extensión del Programa a los formadores que se desempeñan en los ISFD ya que inicialmente estaba destinado a perfiles universitarios que estuvieran cursando estudios de post grado.

En esta línea, y considerando la importancia de la formación docente mediante el análisis y reflexión de las prácticas pedagógicas, se elaboró un plan de formación e investigación, donde se concibe a la investigación en su aporte al desarrollo profesional mediante la profundización de los marcos teóricos y metodológicos propios del análisis de las prácticas docentes. En función de las trayectorias formativas y profesionales de los docentes seleccionados para la beca, el Programa de Formación e Investigación Becas Saint-Exupéry previó la posibilidad de titularse en el master CIREF (*Conception, Recherche, Intervention en Education et Formation*) de la Université de Reims Champagne – Ardenne (Francia) .

Teniendo en cuenta estos lineamientos, el Programa responde a cinco dimensiones:

Dimensión Internacional:

Desarrollo de investigaciones y formaciones conjuntas entre Argentina y Francia: presentación de resultados de la investigación conjunta entre Francia y Argentina sobre las prácticas docentes tomando como referencia al aporte teórico, reflexivo y metodológico de la didáctica profesional y la clínica de la actividad. Presentación del dispositivo de formación docente Saint-Exupéry como resultante de la interacción entre desarrollo profesional e investigación en educación. Producción de una publicación conjunta entre Argentina y Francia donde se presenten los resultados del programa de formación e investigación Saint-Exupéry.

Dimensión Nacional:

Análisis, profundización y elaboración de programas nacionales de formación “en” y “por” la Investigación: profundización y desarrollo de programas de formación de formadores que tomen en cuenta los aportes de las investigaciones desarrolladas en las diferentes líneas sobre el análisis de las prácticas docentes. En esta perspectiva, contribuir a la formación inicial, continua y de posgrado de los docentes.

Dimensión jurisdiccional:

Inserción de los becarios en sus jurisdicciones: Desarrollo por parte de los becarios de proyectos de inserción local/jurisdiccional donde puedan llevar a cabo la difusión de los conocimientos apropiados en el programa de formación e investigación.

Dimensión profesional:

Resignificación de la identidad profesional docente: Formación en investigación como herramientas para una postura reflexiva y así pasar de una identidad de profesional-formador a una identidad de investigador-formador.

Dimensión personal/individual:

Desarrollo de una formación de posgrado (Master) en los formadores de formadores: Elaboración y defensa de la memoria de investigación orientándose hacia la validación de su formación y trayectoria profesional para la obtención del diploma de Master de la Université de Reims. De esta manera, integrar los aprendizajes en sus prácticas docentes como formadores de formadores.

El dispositivo considerado en su integralidad, tiene por objetivos:

- Fortalecer la producción de conocimiento sobre las prácticas pedagógicas en los ISFD.
- Enriquecer el enfoque y los resultados de los estudios a partir de la perspectiva comparada.
- Promover el desarrollo profesional de los docentes formadores a través de la formación y la investigación.
- Desarrollar una formación de posgrado que profundice el análisis de las prácticas docentes.
- Posibilitar el desarrollo en los formadores de una actitud participativa y colaborativa en el proceso de co-construcción del conocimiento.
- Impulsar la conformación de equipos interdisciplinarios.
- Promover el intercambio lingüístico en lengua francesa.
- Incorporar las innovaciones teóricas y metodológicas para la investigación de las prácticas pedagógicas que se vienen desarrollando en los IUFM en función de su eficacia para el mejoramiento del desempeño profesional de los formadores de los ISFD.
- Capacitar a los docentes en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y comunicación.
- Favorecer mejoras en las prácticas de desempeño profesional docente e institucionales.
- Transferir y difundir los resultados de las investigaciones a los ISFD.
- Posibilitar el desarrollo en los formadores de estrategias metacognitivas que permitan la reflexión sobre las prácticas educativas en contexto situados de actividad.
- Formar formadores responsables de la formación de futuros docentes.

Para alcanzar estos objetivos, el programa considera la necesidad de trabajo conjunto entre profesionales de la educación, investigadores argentinos e internacionales. Para ello se contó con el aporte del Centre d'Etude et de Recherche sur les Professionnalisations (CEREP) equipo de investigación de la Universidad de Reims Champagne-Ardenne, reconocida por el ministerio francés de la investigación (EA 4692) que tiene una amplia experiencia en la formación por la investigación de docentes y formadores, la participación de René Rickermann de la Université de Genève, así como el continuo trabajo en la coordinación y tutoría del equipo Saint-Exupéry del Instituto Nacional de Formación Docente.

❖ Lineamientos del Programa

La formación está orientada hacia la producción de conocimiento a partir del análisis de las prácticas educativas. Esta especificidad nos permite pensar en forma dialéctica la formación de formadores estableciendo una constante interacción entre teoría y práctica.

La complejidad de los procesos de formación relacionados con la investigación educativa en el sistema formador docente nos demanda la consideración de diferentes perspectivas o enfoques metodológicos y epistemológicos, la administración de los

tiempos propios del proceso de investigación y de las particularidades de cada contexto donde se producen las prácticas. Considerar la experiencia como fuente de conocimiento significa, desde el punto de vista del docente, un desplazamiento del paradigma de profesional técnico o racional técnico al de profesional reflexivo. Desde esta perspectiva, nos proponemos abordar el campo de la formación docente y de la investigación en un contexto de transformación de las prácticas e identidades y de redefinición de las fronteras profesionales. Esta formación brinda herramientas teóricas y metodológicas que permiten analizar las problemáticas de la práctica docente, al mismo tiempo que contribuye a la elaboración de una perspectiva de desarrollo profesional, posibilitando la toma de decisiones ante los cambios actuales, integrando su localización con las representaciones y creencias sociales que sostienen la práctica profesional docente. En esta línea, el dispositivo de formación se propone el desarrollo de procesos de aprendizaje que posibiliten la formación de docentes autónomos, creativos y críticos, comprometidos con su realidad educativa, capaces de sistematizar los saberes que surgen de las prácticas docentes, permitiendo la construcción y desarrollo del campo, mediante la producción de conocimiento desde los propios contextos situados donde desarrollan sus actividades.

Esta formación favorece el encuentro con y entre formadores, protagonistas de los Institutos Superiores de Formación Docente de las Provincias argentinas, posibilitando la conformación de equipos de investigación. Se trata también de acompañar, in situ, las nuevas lógicas de asociación y de ayudar a la renovación profesional a través de la investigación reflexiva sobre la práctica docente.

El dispositivo está dirigido a docentes de todas las jurisdicciones, formadores en actividad, portadores de saberes, profesionales de la educación, atravesados por altas demandas tanto laborales como sociales. Desde esta perspectiva, la formación contempla los recorridos de los docentes, sus conocimientos previos, sus condiciones laborales, las disposiciones para acceder a una formación específica de post grado, permitiendo el desarrollo de actividades de estudio e investigación entre los docentes, que posibiliten trascender el trabajo solitario. En esta línea, el plan de estudios ha sido pensado para promover procesos de aprendizaje en torno a una diversidad de modalidades y dispositivos.

La meta general del programa es de desarrollar un proceso de profesionalización individual (Wittorski, 2008) de los formadores integrantes. La investigación necesita un cambio de posición, observando una situación de enseñanza/aprendizaje no con una postura de formador que lleva juicios de valor subjetivos, sino como un experto que aporta a la comprensión de los componentes de la situación de aula con modelos y conceptos científicos.

La profesionalización de los formadores por medio de la investigación se generaliza en el mundo. Pleschova y Simon (2009) describen la relevancia de una formación mediante la investigación para mejorar la calidad de la formación profesional de los docentes. Como lo explican Malglaive y Weber (1982), la formación profesional de los docentes basada sobre la imitación, la transmisión de saberes prácticos que vienen de la experiencia es útil pero no permite resolver nuevos problemas. Así sostienen la vinculación entre los saberes de la práctica y los saberes científicos es complementaria:

- de la practica vienen problemas para resolver y validación de la teoría
- el saber científico permite que la técnica se desarrolle

Marguerite Altet (2000) describe así el efecto de la vinculación entre los saberes que vienen de la práctica y los saberes que vienen de la investigación. Esos últimos permiten describir, poner en palabras, leer, enfocar y formalizar, la práctica del docente. La profesionalización de los formadores constituye una herramienta esencial para generar procesos de profesionalización de los docentes.

Poner en perspectiva recíprocas los diferentes sistemas invita a relativizar los problemas, analizar los sistemas nacionales y sobre todo desarrollar una nueva visión. Este enfoque promueve la "desnaturalización" de los dispositivos, de las prácticas, de las herramientas. Lo que parece "natural" en un país puede ser diferente en otro, lo que parece original en un lugar puede ser semejante en otro. El conocimiento de diferentes sistemas es una condición para establecer un distanciamiento, un aspecto muy importante en la investigación educativa.

La relevancia actual asignada al estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula se enmarca en tres transformaciones que condujeron a la ruptura de los supuestos y principios tradicionales de la investigación en este ámbito. (Coll, C. & Sánchez, E.; 2007)

La primera transformación tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional. Mientras en el pasado se asumía que la práctica profesional docente debía organizarse desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia, existe un consenso creciente acerca del carácter bidireccional y la interdependencia entre práctica pedagógica e investigación. En este sentido, la práctica educativa es concebida como una fuente insoslayable para la comprensión de la interacción entre enseñanza y aprendizaje y para generar conocimiento sobre la práctica educativa. Sin embargo el pasaje del conocimiento producido por la investigación sobre las prácticas no es automático, es todavía difícil y necesita la construcción de dispositivos específicos

La segunda transformación se relaciona a la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza. Desde esta perspectiva el aula es concebida como una construcción conjunta de los docentes y estudiantes a través de las actividades e interacciones que en ella llevan a cabo.

La tercera transformación es una consecuencia de las dos primeras. Se vincula con la tendencia metodológica a dejar de lado los enfoques experimentales de tipo "procesos-productos" ex post facto y psicométricos en el estudio de las prácticas educativas. El paradigma de la complejidad (Morin, 1982) es central en la investigación en ciencias sociales. La adopción de nuevas metodologías cualitativas derivadas del análisis del trabajo (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006), de la psicología clínica (Clot, 2008), permiten una nueva mirada sobre el trabajo docente. Las metodologías de corte observacional como los registros audiovisuales de situaciones de aula sometidos luego a sistemas de análisis compatibles permiten generar conocimientos acumulativos sobre las prácticas educativas.

En el marco de estas transformaciones, la interacción y relación entre las prácticas educativas y la producción de conocimiento nos lleva a la co-construcción de una alternativa de trabajo conjunto que plantea un desafío propio del campo de la investigación en el sistema formador docente. En esta línea, el desarrollo de la formación y de la investigación en el contexto del sistema formador docente nos conduce a un campo innovador de conocimientos y experiencias. Se trata de un campo

en interacción, tensión y diálogo con otros campos, que demanda la consideración de singularidades que hacen a la identidad de la formación y de la investigación educativa.

Hablar de la identidad del campo de la formación e investigación educativa en el sistema formador docente, nos lleva a profundizar el desarrollo del mismo, estableciendo relaciones con diferentes dimensiones que involucran a la realidad social, económica, cultural, tecnológica, científica y educativa de la República Argentina y de cada jurisdicción en particular, permitiendo la interacción y comparación con otros sistemas educativos en el mundo.

El desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, la interculturalidad, la masividad de los medios de comunicación, la diversidad de contextos escolares, las nuevas configuraciones familiares, los nuevos paradigmas del conocimiento, la situación profesional y laboral docente, la complejidad de los procesos de aprendizaje, entre otras cuestiones, perfilan nuevas significaciones y sentidos para la escuela y, por ende, sitúan desafíos netamente diferentes para la tarea del docente y, en particular, para la investigación educativa en el sistema formador docente.

En esta diversidad de variables que caracterizan a la realidad educativa actual, el trabajo docente adquiere nuevas configuraciones y complejidades en todas partes en el mundo. Para ello la gestión de la heterogeneidad de las clases, tanto desde el punto de vista del medio de origen como del de las aptitudes de los alumnos, la singularización de la enseñanza, la recepción de los alumnos con necesidades especiales, la innovación científica y tecnológica, devienen competencias necesarias para el ejercicio de la actividad profesional. En paralelo, el dominio de los nuevos conocimientos instrumentales y sociales en desarrollo constante y de las competencias para poder trabajar colaborativamente, garantizar la gestión administrativa de las instituciones escolares se volvieron necesario para que los docentes pudieran responder a las múltiples funciones que le son atribuidas. Con todo, mientras que las competencias requeridas son cada vez más numerosas y especializadas, las necesidades de formación aumentan.

Diferentes aportes y contribuciones definen la necesidad del desarrollo de una formación de docentes formadores que profundice las problemáticas de la educación actual tanto a la luz de los marcos teóricos como de los metodológicos.

En Europa, el modelo tradicional de profesionalización de los docentes es desafiado por la llegada a las escuelas secundarias de los llamados "nuevos públicos" con dificultades para aceptar la oferta de las instituciones. (Pourtois et Desmet, 1999). Como lo explica Van Zanten (2003), no sólo se transforman las prácticas cotidianas de los profesores sino también la función de la escuela. Otros desafíos son las demandas de las familias, de los empleadores y de las autoridades políticas locales y la pérdida de la hegemonía de la escuela ante al crecimiento exponencial del conocimiento y ante su difusión por medios externos a la institución.

En este contexto, la Comisión de las Comunidades Europeas la UE ha determinado en el año 2006 ciertas competencias que deben adquirir los educadores europeos: 1) reconocer los intereses específicos de cada estudiante, 2) ayudar a los estudiantes a adquirir las competencias previstas 3) trabajar en un medio ambiente multicultural, 4) trabajar en forma conjunta con colegas, padres y la comunidad educativa en general.

Para que estas habilidades se puedan construir es necesario transformar la formación inicial de los docentes en función de cinco grandes principios: formar a los profesores a nivel de maestría en las universidades, establecer fuertes vínculos con la escuelas y profesionales de la educación, desarrollar la práctica reflexiva y la movilidad

internacional. El quinto principio es la necesidad de la formación durante toda la vida (Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009)

En América Latina, el referencial de la educación hispano americano (Metas Educativas 2021, Documento Final) destaca, la necesidad de adaptar la enseñanza a las realidades de las sociedades (interculturalidad, consideración de las diferencias, adaptación de los métodos pedagógicos a las necesidades de los alumnos, trabajo colaborativo, TICE) insiste además, en la necesidad de generalizar la escolaridad para los niños y jóvenes para luchar contra el fracaso escolar en la enseñanza primaria como en el secundario.

En nuestro país, la Res. CFE N° 23/07 Anexo 1 del INFD correspondiente al Plan Nacional de Formación Docente, en su capítulo 2 “Principales Problemas y Estrategias de Formación Docente” establece, en el Problema 8 “la necesidad de promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes”. Asimismo, la Res. CFE N° 30/07 Anexo II del INFD sobre *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional* establece que la incorporación de la investigación permitiría generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas del campo de la formación docente y asumiendo perspectivas que, en general, no son abordadas por las investigaciones que se producen en el campo académico tradicional.

En esta línea, el Programa de Formación e Investigación Becas Saint-Exupéry se diferencia de otras propuestas de formación ya que propone integrar y profundizar las problemáticas clave de la formación e investigación en el campo educativo teniendo en cuenta a los docentes como productores de conocimiento, permitiendo de esta manera el desarrollo de líneas de investigación que posibiliten el mejoramiento de las prácticas de aula y de la gestión institucional. Los aportes de dichas investigaciones permitirían resignificar y reconsiderar los contenidos y/o de las prácticas de formación, así como la instalación de otras formas de vinculación con los saberes resultantes de las prácticas educativas y con el conocimiento, haciendo posible la construcción de un marco referencial que acompañe al desarrollo profesional docente permanente.

En función de la complejidad de las tareas prescritas a los docentes y de la necesidad de hacer evolucionar su formación se desarrolla el dispositivo Saint-Exupéry. Desde esta formación se orienta hacia el desarrollo en los estudiantes de diferentes conocimientos y, más globalmente, de las competencias para que puedan adaptarse a las evoluciones actuales y futuras sociedades en las cuales ejercerán su actividad profesional. En esta dialéctica entre formación e investigación, se consideran los desarrollos sobre las prácticas de los profesores en los diferentes contextos y niveles de formación. La observación se basa en conceptos y metodologías análisis del trabajo y la actividad que tiene por finalidad comprender y definir las competencias aplicadas en situación de clase por los docentes.

El INFD en interacción con la CDIUFM y la Universidad de Reims, buscando responder a las necesidades actuales, diseñó un dispositivo que concede un amplio lugar a la investigación en educación y formación, al desarrollo de la autonomía profesional, a la co-formación para un uso razonable de las tecnologías de la información y la comunicación .

La consideración de la educación como un proceso dialéctico histórico, socio-culturalmente situado y singular, requiere de formadores capaces de construir conocimiento en interacción con sus pares, en un proceso de apropiación participativa,

y de co-construcción en la diversidad. Se trata de formar sujetos responsables, activos, capaces de desarrollarse en contextos colaborativos en interacción con otros sujetos.

❖ **Características del dispositivo de formación e investigación**

El programa de formación e investigación contempla seminarios específicos, talleres y actividades ligadas a las diferentes líneas de investigación.

La convocatoria 2010 estuvo destinada a formadores que se desempeñan en ISFD que cumplieran con los siguientes requisitos:

- Ser docente de un ISFD de gestión estatal.
- Tener una antigüedad en la docencia no menor a 5 años.
- Poseer horas y/o cargos titulares en un ISFD.
- Poseer título terciario y/o universitario que se corresponda a una formación de grado no menor a 4 años.
- Cumplir con todos los requisitos que las partes establezcan para la convocatoria general anual.
- Presentar un proyecto de investigación enmarcado en las líneas de trabajo conjuntas entre el INFD y la CDIUFM
- Cumplir con el compromiso de reintegro a sus actividades específicas en los ISFD y prestación de servicios al equipo de investigación del INFD durante un plazo mínimo de 2 años
- No ser residente en Francia.
- Contar con el aval del ISFD donde se desempeñara y de la Dirección de Educación Superior de la jurisdicción correspondiente.

Las actividades curriculares se articularon entre sí siguiendo el diseño y proceso de un proyecto de investigación, a partir de tres líneas: relación pedagógica, escritura y TIC.

La selección y organización de los contenidos de la formación se realizó priorizando la construcción de una perspectiva general y la profundización de cada línea en particular. Esto ha llevado a la interacción con diferentes campos disciplinares, pretendiendo un equilibrio entre el desarrollo de conocimientos teóricos, de reflexión y análisis crítico y la formación metodológica, en un trabajo colectivo y cooperativo en el seno de los diferentes grupos o líneas de investigación.

Los seminarios han tenido como objetivo el desarrollo de los marcos teóricos que permiten la fundamentación de la unidad de análisis y de los marcos referenciales propios de cada línea, orientándose hacia la co-construcción y producción de conocimiento.

El proyecto de formación e investigación se desarrolla tanto mediante instancias presenciales como virtuales. En este último punto, ha tenido un rol preponderante la construcción de un espacio de interacción e intercambio virtual.. Esta característica del dispositivo hace que la presencialidad adquiera continuidad en la interacción y profundización mediante espacios virtuales de discusión y construcción de conocimiento.

La existencia de directores/tutores durante toda la formación se orienta a la realización de un andamiaje que posibilite tanto el desarrollo del proyecto de investigación como de los procesos formativos propios de cada becario/docente.

El dispositivo de aprendizaje ha sido pensado para promover en el becario/docente la interacción constante de la práctica y la teoría, en un contexto de aprendizaje activo y participativo. Esta metodología se caracteriza por la investigación operativa, el descubrimiento y el trabajo en equipo, con el propósito de intercambiar conocimientos y/o experiencias en temas específicos, reflexionar sobre los mismos y resignificarlos teniendo en cuenta sus contextos de aplicación.

El dispositivo de formación e investigación se conforma como lugar de indagación sobre la realidad, de cuestionamiento y de transformación de la misma. A su vez es un espacio de co-construcción, donde se intenta lograr el desarrollo del proceso de aprendizaje de cada docente/becario desde una perspectiva de apropiación colaborativa y participativa.

De esta manera los tiempos y espacios de aprendizaje son pensados como formando parte de un proceso interactivo, de colaboración y construcción recíproca entre becarios y tutores. A medida que los becarios van desarrollando sus procesos, los tutores van guiando, orientando. Así el dispositivo posibilita un acercamiento progresivo a la formación y al diseño de la investigación, que permitirá el logro de los objetivos propuestos por el programa Saint-Exupéry. El sujeto de este aprendizaje es un sujeto protagonista, con pensamiento crítico, capaz de problematizar, e ir sistematizando su conocimiento.

Los postulantes seleccionados contaron con una beca en la Alianza Francesa más próxima a su localidad de residencia para realizar cursos de francés que les permitiesen la comprensión del idioma y la comunicación en lengua francesa.

Para aquellos postulantes seleccionados que no tuvieran dominio de la lengua francesa, la asistencia a los cursos de idioma constiuye uno de los términos de la Carta de Compromiso que se firmó al momento de aceptar la beca Saint-Exupéry.

El dispositivo de formación e investigación tiene una duración de hasta veinticuatro (24) meses incluyendo la presentación y defensa de la memoria de investigación para la validación del título de Master en la Université de Reims.

La elaboración de la memoria desarrollada durante todo el segundo año de formación se entiende como un espacio de profundización de las instancias anteriores de formación e investigación de los docentes/becarios.

❖ **Orientaciones Actuales Del Programa De Becas Saint-Exupéry**

Teniendo en cuenta la experiencia realizada en el IUFM de la universidad de Reims con los *Groupes de Recherche et Formation*, el programa de Formación e Investigación Saint-Exupéry se propone para la cohorte 2012-2014 la formación de docentes formadores, mediante el trabajo en Grupos de Investigación y Formación (GIF). La creación de estos grupos contempla el desarrollo entre los profesores de una cultura de formación, investigación y de innovación entre pares. Por ser un dispositivo que se enmarca en las propuestas por alternancia, permite mediante la reflexión colectiva de la experiencia profesional, el desarrollo de nuevas propuestas que consideren a los saberes profesionales como el corpus referencial para el desarrollo de los diferentes proyectos. Sus objetivos son:

- Contribuir al acompañamiento del equipo interdisciplinario en la experimentación y la generalización de nuevos dispositivos de formación
- Estructurar, alrededor de acciones comunes, la formación de equipos capaces de reforzar y renovar los recursos humanos.

- Permitir a formadores de formadores participar en una actividad de investigación-acción que posibilite el desarrollo profesional.
- Posibilitar el desarrollo de proyectos formativos en las diferentes jurisdicciones, respondiendo a las problemáticas de cada contexto.

Los temas de investigación desarrollados por los formadores se inscribieron en las líneas de formación e investigación propuestas por el INFD. Mediante esta convocatoria se propone indagar la relación existente entre prácticas educativas en el nivel medio y políticas de inclusión en dicho nivel, considerando tres ejes:

- Prácticas de inclusión educativa y sus efectos en el acceso al conocimiento
- Prácticas de inclusión educativa y sus efectos en las identidades juveniles
- Prácticas de inclusión educativa y sus efectos en la construcción de ciudadanía.

Las cohortes 2010-2012 y 2012-2014 de Becas Saint-Exupéry presentarán los resultados de sus procesos de formación e investigación en diciembre de 2014, en el seno del 1er Coloquio Internacional de Formación Docente y Desarrollo Profesional a desarrollarse en el INFD, concluyendo de esta manera los objetivos propuestos para ambas cohortes en el marco del Programa de Formación e Investigación Becas Saint-Exupéry.

❖ Bibliografía

Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture (2009). Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009. Bruxelles: Eurydice.

Altet, M. (2000). *L'analyse de pratique: une démarche de formation professionnalisante? Recherche et Formation*, 35, 92-102.

Brodeur, C. Deaudelin, C. et Bru, M. (2005). Le développement professionnel des enseignants: apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des Sciences de l'Education*, 31, 5-14.

Champy-Remoussenard, P.(2008).Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Kaddouri, M. (2005). Professionnalisation et dynamiques identitaires. In Maryvonne Sorel et Richard Wittorski, *la professionnalisation en actes et en question*, pp. 145-157. Paris: l'Harmattan.

Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Paris: Fayard

Malglaive G. et Weber A. (1982). Théorie et pratique. Approche critique de l'alternance en pédagogie. *Revue Française de Pédagogie*, 61, 17-27.

Pleschova, G. et Simon, E. (2009). Teacher Training for Political Science PhD Students in Europe Determinants of a Tool for Enhanced Teaching in Higher Education. *Journal of Political Science Education*, 5-3, 233-249.

Ombredane, A. et Faverge, J.M. (1955). L'analyse du travail: facteur d'économie humaine et de productivité. Paris : PUF.

Pastré, P. Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006) La didactique professionnelle. Revue française de pédagogie, 154, 144-198.

Pourtois, J.-P. Desmet, H. (1999). L'éducation postmoderne. Paris: PUF.

Schön, D. (1983). Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Montréal : Editions Logiques.

Parte I: Investigaciones sobre enseñanza y TICE

**La línea de NTIC (Nuevas Tecnologías de la Información y la
Comunicación) en el Programa Saint-Exupéry**

❖ Introducción

La génesis del Programa de Becas Saint-Exupéry 2010-2012 remite a la confluencia de varios acontecimientos. El primero de ellos es la visita al Instituto Nacional de Formación Docente de Argentina del Profesor Gilles Baillat en el año 2008 -que en ese momento era el presidente de la CDIUFM (Conférence des Directeurs d'IUFM, Instituts Universitaires de Formation des maîtres) de Francia- y quien hizo explícito el interés de los IUFM por participar de un programa de cooperación e intercambio con los ISFD de Argentina. El segundo, es la decisión de las autoridades del INFD de dar comienzo a un programa de formación de los formadores en y a través de la investigación de las prácticas docentes. Como parte de esa decisión y en mi carácter de Coordinadora del Área de Investigación del INFD², ese año tuve la oportunidad de participar de una primera visita con un grupo de formadores de los ISFD a Francia con el objeto de conocer las investigaciones sobre las prácticas docentes que se venían llevando a cabo en los IUFM. La experiencia fue sumamente valiosa ya que el grupo accedió a distintas perspectivas de análisis de las prácticas llevadas a cabo por los IUFM orientadas o no al desarrollo de dispositivos de formación docente y coincidió con la decisión del gobierno francés de llevar a nivel de master tipo 2³ a la formación inicial docente de nivel básico por lo que pudimos presenciar parte de las resonancias del debate que dicha decisión implicó en la organización institucional de los IUFM. Dicha visita resultó decisiva además para la construcción de un vínculo fecundo de cooperación entre el INFD y el CDIUFM y, en particular con el IUFM de la URCA ya que el grupo de investigadores de esa universidad trabajaba desde una perspectiva teórico metodológica en la que el análisis de la actividad docente tenía por objeto el desarrollo de dispositivos de formación orientado a mejorar los aprendizajes de los alumnos, una particular articulación entre la didáctica profesional y la clínica de la actividad. El tercer acontecimiento fue que las autoridades del INFD consiguieron que parte de las becas del Programa Saint-Exupéry que estaban destinadas solo a graduados universitarios con interés en realizar postgrados universitarios en Francia fueran destinadas a los formadores de los ISFD.

Esta confluencia dio lugar a la emergencia del Programa de Becas Saint-Exupéry llevado a cabo en forma conjunta entre el área de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la República Argentina y la Embajada de Francia y cuyos destinatarios son docentes de ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) seleccionados a través de un concurso de oposición de proyectos.

Para la primera cohorte de becarios del Programa me desempeñé como coordinadora argentina de la línea TICE (Tecnología de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza) junto a un colega francés, el profesor Jean Francois Rodes. En esta línea

²

Me desempeñé como Coordinadora de Investigación del INFD hasta el año 2010

³

Grado académico de postgrado universitario (Master o Magister) de dos años de duración posteriores a la obtención del título de grado (Licenciatura).

participaron cinco profesores de ISFD quienes indagaron sobre el uso de las TIC en la escuela secundaria en las siguientes disciplinas escolares: Historia, Formación Ética y Ciudadana, Geografía y Lengua.

En esta presentación de la línea TICE se hacen referencias a las preguntas que orientaron las investigaciones, a los marcos teórico metodológicos así como a los principales hallazgos.

❖ Decisiones teórico metodológicas

Antecedentes y preguntas de la investigación

La aceleración de los cambios sociales globales y la masificación de los sistemas escolares en sociedades crecientemente fragmentadas se traducen en una proliferación de las demandas a los docentes por parte de las instituciones escolares, de los padres y de los propios estudiantes. A estas demandas, en el caso argentino, se agregan las derivadas de las políticas gubernamentales orientadas a la inclusión educativa y a la reducción de las brechas digitales como son la AUH (Asignación Universal por Hijo⁴) y el Plan Conectar Igualdad. Este último implicó la provisión de una netbook a cada estudiante y a cada profesor de las escuelas secundarias públicas del país y de los Institutos Superiores de Formación Docente.

En este contexto, la línea de TICE del Programa se propuso describir y comprender la actividad docente mediada con TIC en clases presenciales de escuelas secundarias situadas en diferentes provincias del país. Al momento de iniciar la indagación el proceso de distribución de las nets estaba llevándose a cabo, lo que generaba una oportunidad muy importante para observar las adaptaciones de los docentes a lo que aparecía como una nueva condición laboral: la presencia de las nets en las aulas de las escuelas secundarias públicas bajo una modalidad que introducía en sí misma un cambio sustancial en la gramática escolar: el modelo 1 a 1.

En el país, la indagación del uso pedagógico de las TIC contaba con diversos antecedentes. Desde la investigación evaluativa llevada a cabo por el mismo Ministerio de Educación de la Nación con Universidades públicas (informe “Nuevas voces, nuevos escenarios: estudios evaluativos sobre el programa Conectar Igualdad”) hasta las investigaciones más concentradas en los usos pedagógicos de las TIC en las aulas como las de Edith Litwin y las de Inés Dussel y Alberto Quevedo y sus impactos en la vida institucional.

Una referencia importante para esta línea de investigación fue la de Coll (2005), quien –desde una perspectiva socio cultural- considera a las TIC como instrumentos de la mediación que crean condiciones originales para operar con la información, representarla, procesarla y transmitirla y quien también contribuyó con una

4

Asignación Universal por Hijo (AUH) es una política social y distributiva cuyos beneficiarios son los trabajadores informales, desocupados y del servicio doméstico que tengan hijos menores de 18 años, y las embarazadas.

investigación en la que categoriza los usos reales y los compara con los usos previstos de las TIC en prácticas de aula. (Coll, Majos & Goñi, 2008)

El trabajo de campo fue realizado en escuelas secundarias públicas de Argentina a partir de una selección intencional de profesores que usaran las TIC en sus clases presenciales. El equipo de investigación registró la actividad de 10 profesores de alguna de las disciplinas anteriormente mencionadas.

Tras un largo trabajo de revisión de la bibliografía relativa a la didáctica profesional, a la clínica de la actividad y de los trabajos de investigación que centraban su indagación en los usos pedagógicos de las TIC en las aulas el equipo de formadores de la línea TIC consideró las siguientes preguntas como orientadoras de la investigación: ¿qué concepciones tienen los profesores de las TIC?, ¿cuáles son los conceptos pragmáticos que organizan su actividad? ¿cuáles son los usos de las TIC durante el desarrollo de las secuencias didácticas?, ¿qué ventajas y limitaciones les atribuyen para la enseñanza de su campo disciplinar?, ¿qué aportan la descripción de los usos de las TIC y de las representaciones de los profesores a la comprensión del trabajo docente?

El corpus de datos está constituido por registros de la actividad docente durante el desarrollo de secuencias didácticas en dichos campos disciplinares. El análisis se realizó de acuerdo a los conceptos y métodos de la didáctica profesional (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006) y de la clínica de la actividad (Clot, 2007). Se analizó el trabajo docente a partir de videograbaciones de las clases, de entrevistas previas a la implementación de la secuencias y de entrevistas de autoconfrontación simple.

❖ **La actividad docente mediada con TIC**

Las situaciones de aprendizajes por construcción de un medio didáctico

Desde la perspectiva de la didáctica profesional, cuando el aspecto dominante de la actividad laboral se centra en la interacción humana como en el caso de la relación docente – alumno resulta imposible analizar la actividad del docente sin tomar en cuenta la actividad de los estudiantes. Las situaciones de trabajo de interacción humana son las más distantes de la actividad taylorista en las que hay estabilidad en la adscripción de acciones parciales y procedimientos. La interacción con otros requiere la toma de decisiones, la gestión de los medios y de los resultados y la atención a las reacciones del o de los interlocutores.

Pastré señala que para tomar en cuenta la dimensión de la co actividad de las situaciones de trabajo de dominancia interactiva hay que avanzar en dos direcciones: considerar el objeto y considerar la relación al otro. En la actividad docente, el objeto en cuestión entre el docente y los alumnos es el saber, es un saber a aprender. Pero el saber no tiene el mismo carácter para ambos. Para el alumno se trata de un conjunto de enunciados referidos a un dominio, no contradictorios y reconocidos como válidos por una comunidad científica o profesional. Para un docente designa todos los recursos científicos o empíricos de que dispone un sujeto (conocimientos), es decir, la apropiación del saber ya ha tenido lugar. (Pastré, 2011)

Si el docente se propone una transmisión directa de ese saber patrimonial, no va a transmitir sino un saber “artefacto” que va a permanecer ajeno a las posibilidades de ser movilizado por un alumno ante una situación problema. Para asimilar el saber, el alumno necesita la mediación del docente, pero esta mediación no puede sino ser indirecta ya que el saber no devendrá conocimiento si el alumno no lo construye. El primer medio de que dispone un docente para cumplir su función sin sustituir al alumno es la elección de las tareas escolares. Pero, una tarea escolar no es un fin en sí misma: no basta el logro o el cumplimiento de la tarea para que la asimilación del saber esté implicada. Es necesario que la tarea escolar sea objeto de una secundarización que posibilite al docente asegurarse que lo adquirido por el alumno no sea solo el logro de la tarea, sino una apropiación del saber. Es por esto que los docentes disponen de un segundo medio: poner el acento sobre los episodios de desplazamiento que permiten pasar del logro de la tarea a la conceptualización.

La segunda dimensión característica de la coactividad es la relación con el otro. En una interacción social se puede distinguir la resolución y la satisfacción. La resolución, en la actividad docente, alude al objeto de la interacción: la apropiación de un saber. Hay resolución cuando la interacción es eficaz: el propósito de la coactividad es logrado. La satisfacción refiere al intercambio mismo lo que supone que los dos interlocutores se respeten recíprocamente. El docente es un mediador que debe provocar movimientos de aprendizaje en los alumnos sin ser intrusivo, es decir, respetando el territorio de los alumnos. El respeto no es suficiente, es necesario además que el docente crea en la capacidad de acción del alumno.

Al analizar las clases de situaciones de aprendizaje en función de los propósitos que persiguen, Pastré diferencia dos clases de situaciones: los aprendizajes en los que el propósito es adquirir un saber y los aprendizajes en los que el propósito es adquirir el dominio de una actividad en situación.

Las clases de situaciones de aprendizaje más frecuentemente propuestas por los profesores en las escuelas, en el formato expositivo, tienen por propósito la adquisición de un saber. Los aprendizajes de tipo tutoriado tienen por propósito la asimilación de una actividad en situación. En cuanto a los aprendizajes por construcción de un medio buscan unir ambos propósitos.

La didáctica profesional toma de la didáctica de las disciplinas la noción de “medio” que fue elaborada por Brousseau en referencia al carácter construido de una situación problema. En la teoría de las situaciones propuesta por Brousseau, una de las tareas más importantes del docente es construir un medio que contenga un problema y que requiera la utilización de un saber para ser resuelto. Se trata de “situaciones adidácticas”: el alumno no ve la intención didáctica, sino que es confrontado a una situación problema. Pero el docente tiene una intención didáctica que no es evidente y que está comprometida en la elección y en la construcción del medio.

La construcción de un medio es una operación compleja en la que se distinguen cuatro etapas:

- Identificar el problema involucrado en la situación que en el caso de la enseñanza de las disciplinas escolares refiere a los esquemas sociales de uso relativos a ese campo disciplinar.
- Construir el problema (focalizar en los casos de la situación que se corresponden con las dificultades del problema).
- Elegir la puesta en escena de la situación (en referencia a la cuestión de la fidelidad y la interactividad).
- Elegir las variables didácticas sobre las que se propone actuar para modular la complejidad de la situación gestionando las informaciones faltantes.

En consecuencia, el medio hace referencia tanto al contexto cognitivo de la actividad conjunta como a los recursos y restricciones que orientan las transacciones en la acción didáctica. Respecto al contexto cognitivo, los significados comunes entre el profesor y los estudiantes resultan necesarios pero insuficientes para resolver el problema. Los recursos y restricciones emergen de interponer entre los alumnos y el profesor la realidad no intencional de las cosas. El medio “está entre (*medius*) el alumno y el profesor y el problema fundamental que surge es...cómo fabricar medios “adecuados” a la producción por “adaptación” de los saberes humanos”. (Sensevy & Mercier, 2007). Cabe destacar que el sentido de la adaptación al “medio antagonista”, desde esta perspectiva, está dado por la apropiación de los saberes sociales de referencia y que las acciones eficaces del profesor serán aquellas que mejoren la calidad de la relación de los estudiantes con el medio didáctico.

La importancia central acordada a las situaciones de aprendizaje por construcción de un medio es que permiten respetar la regla fundamental del aprendizaje humano: la regla de *motu proprio*. Esta regla fue bien formulada por Sensevy: en el juego del aprendizaje el docente gana cuando gana el alumno. La función de un docente no es transmitir un saber, sino hacer que los alumnos lo construyan *motu proprio*. Se trata de un paradigma que remite a Piaget y a Bachelard. Toma de Piaget el constructivismo y de Bachelard la idea de que la dificultad en la construcción es la presencia de obstáculos epistemológicos en las representaciones del alumno y del docente. La pregunta es cómo el recurso a una situación puede permitirle a un alumno construir un saber. El paradigma de Brousseau sostiene que: 1. Para un alumno una situación representa un medio antagonista que porta un problema a resolver. 2. El problema es el corazón de la situación al punto que sería justo hablar de situación – problema. Esta situación puede presentarse de dos maneras: como problema a construir o como problema a resolver. Implica acciones de parte del alumno orientadas a dar una respuesta al problema. 3. El saber debe ser movilizado para resolver el problema. Se trata de un saber herramienta que no toma forzosamente el status de saber objeto, es un recurso destinado a dominar el problema. En el proceso de aprendizaje, el saber puede presentarse en un segundo entorno: como objetivo a alcanzar. Hay dos objetivos posibles de un aprendizaje por situaciones: aprender una actividad o un saber. 4. La actividad permite respetar la regla *motu proprio*, la dimensión constructiva del proceso de aprendizaje.

El saber que movilizan los estudiantes en la resolución de las situaciones adidácticas de Brousseau tiene dos propiedades: es un saber herramienta, un recurso para tratar el problema y es un saber privado y los alumnos no tienen los medios para generalizarlos.

La institucionalización realizada por el docente consiste en transformar ese saber privado en saber público, un saber que puede ser transmitido como un patrimonio y que tiene una validez potencialmente universal. La institucionalización permite pasar del saber herramienta al saber objeto permitiendo enunciar las propiedades y las relaciones entre los diferentes conceptos.

❖ La noción de TICE

Ahora bien, ¿qué ocurre cuando las TICE conforman el medio didáctico, cuando la situación problema propuesta a los estudiantes requiere usos diversos de las TICE o el empleo de uno o más programas? Las hipótesis del equipo de formadores investigadores de la línea era que la inclusión de las TICE como parte del medio antagonista en determinadas actividades de una secuencia didáctica dependería del dominio del docente de las TIC en relación al saber en su campo disciplinar. Las conceptualizaciones de las TICE sostenidas por los docentes constituirían un conjunto de conceptos y juicios pragmáticos sobre los que se sostendría la organización de su actividad.

Brousseau propone una articulación o una continuidad entre la construcción de una situación de aprendizaje por construcción de un medio y los saberes que los alumnos deberán movilizar para la resolución de esa situación – problema.

Desde nuestra perspectiva, las TICE ampliaban enormemente la posibilidad de recrear en el aula la situación social de referencia de los distintos campos disciplinares sin que la transposición didáctica implicara una transformación en contenido y forma respecto al problema o la situación social de referencia en el campo disciplinar. Es decir, las TICE podían fortalecer de una manera inédita la fidelidad de la situación en lo que concierne al problema.

El equipo de investigación consideró una definición de TICE que fue empleada en algunos de los trabajos que se presentan como referencial en el análisis de las conceptualizaciones sobre esta noción sostenidas por los docentes.

Esta definición conceptual fue tomada de Joasianne Basque quien a partir de un recorrido histórico y etimológico sobre las nociones de tecnología, información y comunicación elabora una definición sintética de TICE. Respecto al término *tecnología*, la autora destaca la tendencia, desde inicios del siglo XX, a que refiera no sólo a los saberes, procedimientos y métodos de concepción y de producción de los objetos y los sistemas, sino también a estos últimos en sí mismos. Respecto a la *información* señala que no debe confundirse ni con el concepto de *dato*, la representación de una información para ser tratada de forma analógica o digital, que sólo se transformará en información si es posible interpretarla al vincular el dato a un contexto, ni con el concepto de *conocimiento* que remite a la actividad de un sujeto para organizar y asociar informaciones en función de su sistema cognitivo. En cuanto a la noción de *comunicación* vinculada a la informática la considera inescindible de la de retroacción, interactividad y colaboración que remiten a una extensa red de intercambios dinámicos de datos digitalizados de distinta naturaleza como textos, sonidos, imágenes y videos.

La definición sintética propuesta por Basque sostiene que: “Las tecnologías de la información y de la comunicación remiten a un conjunto de tecnologías fundadas en la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones (particularmente las redes), el multimedia y el audiovisual, que, cuando son combinados e interconectados, permiten investigar, almacenar, tratar y transmitir informaciones, bajo la forma de datos de diversos tipos (texto, sonido, imágenes fijas, imágenes video, etc.), y permiten la interactividad entre personas, y entre personas y máquinas.” (Basque, 2005)

❖ La instrumentación disciplinar

1. El carácter novedoso de las TICE y su potencialidad ha generalizado el mandato de “utilizarlas en las aulas con los alumnos”. A partir del análisis del proceso de integración de las TICE en la educación, Eric Bruillard ha establecido las siguientes modalidades:
2. La inclusión de la informática como asignatura escolar.
3. La asimilación de la informática a la tecnología educativa, a los métodos y medios de enseñanza que permiten enseñar mejor el curriculum escolar.
4. La inclusión de la informática desde una lectura de las competencias ligadas a las transformaciones del mundo del trabajo.

Las TICE en educación como instrumentación en la disciplina. (Bruillard, 2000)

Esta última modalidad es la que resulta de mayor interés ya que considera a las tecnologías como medios de aprendizaje por su función de mediación entre las personas, los objetos y el saber. Rabardel se interesa por la relación con las tecnologías en el trabajo y en la enseñanza y propone la distinción entre la noción de artefacto y la de instrumento. El artefacto refiere al dispositivo material o simbólico mientras que el instrumento expresa la adaptación del sujeto a las condiciones del artefacto a partir del desarrollo de esquemas de uso.

La cuestión de los esquemas de uso que encontraríamos en la actividad conjunta era una preocupación central para el grupo de la línea TICE.

El concepto de esquema tiene una relevancia fundamental para la didáctica profesional tributaria de la teoría de la conceptualización en la acción. En su obra *La toma de conciencia*, Piaget (1974) había mostrado que en muchas situaciones ligadas a la acción, lograr un objetivo –como por ejemplo, dar en el blanco lanzando una boleadora- y comprender el logro –la coordinación entre la rotación y el momento del lanzamiento- no coinciden y que la brecha temporal entre ambas puede ser importante. Estas constataciones introducen las conclusiones a las que arriba Piaget: 1. La acción es un conocimiento (un saber hacer) autónomo. Es decir, la acción es organizada e inteligible. El principio de la organización de la acción hay que buscarlo no al exterior de ella misma (como si las acciones no fueran más que aplicaciones) sino al interior.

Es precisamente el concepto de esquema el que refiere a este principio interno de organización de la acción. Un esquema constituye una organización interna de la acción que nos permite comprender su eficacia, su reproductibilidad, su adaptabilidad y su inteligibilidad. En las conclusiones de *La toma de conciencia* Piaget precisa los índices que permiten hablar de conceptualización en la coordinación lograda. Subraya la importancia de procesos de equilibración de la acción: el propósito y el resultado

permiten corregir las operaciones anteriores, los fracasos animan a seguir la búsqueda de la coordinación de la acción, la comprensión de los éxitos los tornan renovables y durables. 2. La toma de conciencia constituye un verdadero trabajo de conceptualización. Cuando la comprensión se une al logro, la coordinación lograda es relevada por una coordinación conceptual. Es en ese momento que el rol de la representación es decisivo: el sujeto se representa las transformaciones que él ejerce en lo real bajo la forma de operaciones mentales, es decir, de transformaciones de objetos de pensamiento que permiten una doble lectura de la acción: a) en lo real encontramos acciones materiales con relaciones de causalidad, b) en la representación, encontramos operaciones mentales unidas por implicaciones significantes.

La coordinación conceptual es una reorganización de la coordinación lograda en un estadio superior de la coordinación lograda en la acción a un nivel superior. Entre la coordinación lograda y la conceptual hay a la vez continuidad y ruptura. El principal elemento de continuidad es que hay conceptualización en los dos casos. El principal elemento de ruptura es el rol, en adelante central, jugado por la representación en la coordinación conceptual. La conceptualización es diferente en la coordinación lograda comparada con la coordinación conceptual. En la coordinación lograda, la dimensión conceptual es implícita, es movilizadora en la acción. Los niños que lanzan el proyectil, en el caso de la boleadora, utilizan de hecho el concepto de tangente, pero no lo tienen consciente. Un concepto logrado, en el sentido de movilizadora en la acción, no es un verdadero concepto. Deviene concepto cuando se acompaña de representación.

Piaget señala que la toma de conciencia va a modificar profundamente la organización de la acción. Para él no se trata de un pasaje de la no conciencia a la conciencia. La acción será reorganizada y ampliada de dos maneras.

La coordinación alcanzada en la acción tiene un débil poder de anticipación ya que está ligada al propio cuerpo. Requiere que el sujeto esté presente en la situación para ser eficaz en la acción. La coordinación conceptual, gracias a la representación, va a poder resolver problemas más allá de la presencia del actor. Piaget sostiene que: 1. la ampliación del poder de anticipación se produce en tres direcciones: hacia el futuro, a la distancia, hacia lo posible 2. La coordinación alcanzada en la acción solo habilita estrategias de resolución de problemas que proceden de uno en uno. Cuando un problema requiere de varias etapas, los sujetos que funcionan en el cuadro de la coordinación en la acción no pueden implementar una estrategia ensamblada. Proceden etapa por etapa. La coordinación conceptual, habilita estrategias de ensamble que permiten encadenar todas las etapas de resolución de problemas sin detenerse y sin reiniciar. En consecuencia, el rol jugado por la representación y por la anticipación es decisivo.

Al analizar el pasaje del logro a la comprensión, Piaget enuncia una proposición muy general: “va de la periferia al centro”. Por periferia de la acción, Piaget designa el hecho que la acción se aprende por su propósito sin tomar en cuenta los medios utilizados ni las operaciones efectuadas. La toma de conciencia refiere a la vez de las coordinaciones internas de la acción (en qué momento preciso de la rotación lanzamos el proyectil) y de las propiedades del objeto pertinentes para la acción (la articulación

entre rotación y lanzamiento). Lo que Piaget llama el “centro” representa la organización interna de la acción en su relación con las dimensiones pertinentes de la situación. Es en ese momento que las acciones pueden transformarse en operaciones, en el sentido preciso que Piaget le da a este término, acciones interiorizadas en la representación.

Cuando la comprensión ha conseguido el logro, hay un retorno de la influencia de la conceptualización sobre la acción. De manera que las relaciones entre lograr y comprender pueden ser muy diversas según las situaciones. Piaget lo traduce en una secuencia:

1. La acción precede la conceptualización
2. Acción y conceptualización son del mismo nivel y se efectúan constantes intercambios entre ellas.
3. Hay un desborde respecto a la situación inicial: la conceptualización proporciona a la acción una programación de confluencia, la práctica se apoya sobre una teoría.

Dejando de lado la cuestión de la secuenciación, la contribución de Piaget a la cuestión de la toma de conciencia puede resumirse en tres proposiciones:

- Existen dos formas del conocimiento, la operatoria encapsulada en la acción y la forma predicativa que se expresa por el lenguaje y que enuncia las propiedades y las relaciones sobre lo real.
- Es la forma operatoria del conocimiento la que generalmente es primera, es la que se expresa primero en el curso del desarrollo.
- El pasaje de la forma operatoria a la predicativa constituye un progreso decisivo del desarrollo porque la comprensión sobre la coordinación de la acción, desborda el logro.

Desde la perspectiva de la didáctica profesional, el gran interés del empleo del concepto de esquema para explicar la actividad humana es que permite dar cuenta a la vez de la invariancia de la actividad y de su adaptación a las situaciones. Pastré señala que para Vergnaud no es la actividad lo que es invariante sino su organización. La descomposición que hace Vergnaud del esquema en sus cuatro componentes (propósitos, reglas de recolección de información y de control, los invariantes: conceptos y teoremas en acto y, las inferencias en situación) pone en evidencia que los conceptos y los teoremas en acto aseguran la invariancia en la organización de la acción y permiten recortar lo real en clases de situaciones que generan reglas de acción comunes y que las inferencias en situación permiten ajustar los gestos a las circunstancias. Las diferencias entre Piaget y Vergnaud refieren al status que ocupan los invariantes en ambas psicologías del desarrollo. Tienen un punto en común: los invariantes son de naturaleza conceptual, conceptualización que tiene por función orientar y guiar la acción. Pero para Vergnaud, los invariantes son invariantes de situación mientras que para Piaget, los invariantes constituyen cuadros generales de la acción y del pensamiento. Esta mutación en la concepción de los invariantes permite comprender las razones por las que Pastré propone una visión microgenética del desarrollo y también una visión histórica (en lugar de endógena) que se prolonga durante toda la vida y no se detiene en la adolescencia.

La génesis instrumental, el desarrollo de instrumentos por parte del sujeto, implica un doble proceso en relación a los esquemas: el de instrumentalización dirigido fundamentalmente a las funciones, usos y propiedades del artefacto y un proceso de instrumentación ligado a la emergencia y evolución de los esquemas sociales de uso relativos a un campo disciplinar. (Rabardel, 2001)

En este sentido, el dominio de las funcionalidades de las TICE puede llevar a una ampliación y transformación de las capacidades humanas para la realización de determinadas tareas.

Ahora bien, ¿cuáles son los esquemas sociales de referencia en la producción de conocimiento disciplinar mediado con TICE en Lengua, Historia y Geografía? Podríamos decir que las TICE revolucionaron el modo de producir conocimiento y que en el caso de estas disciplinas las TICE se emplean fundamentalmente para:

- Analizar datos textuales digitalizados.
- Analizar datos numéricos digitalizados.
- Analizar documentos producidos en lenguaje audio visual.
- Analizar información geográfica agregada correspondiente a diferentes escalas representada en formatos diversos.
- Producir registros en distintos soportes que puedan servir de fuente para dar respuesta a preguntas validadas por la comunidad académica de referencia.
- Producir textos escritos acordes a cada campo disciplinar.

¿De qué manera los profesores construirían situaciones o problemas que requirieran movilizar estos esquemas de uso en las comunidades disciplinares de referencia?

❖ El corpus de datos

El corpus de datos analizado está integrado por las transcripciones de: entrevistas previas, videograbaciones de clases y entrevistas de autoconfrontación simple realizadas a profesores de Lengua, Formación ética y ciudadana, historia y geografía.

La entrevista previa se realizó unos días antes del inicio de la implementación de una secuencia didáctica y tuvo por objeto conocer el sentido cognitivo de dicha secuencia, la preparación del medio didáctico por parte de los profesores, el sentido del uso de las TICE y su aporte específico al aprendizaje, la previsión de las posibles dificultades de los estudiantes en el desarrollo de la actividad y las intervenciones del profesor frente a ellas.

De cada secuencia didáctica, se videograbaron por lo menos dos de las clases que las integraban con una cámara fija localizada al fondo del aula. Las entrevistas de autoconfrontación simple se realizaron unos días después de los registros de las clases a partir de la selección de episodios considerados relevantes por los integrantes del equipo de investigación a los efectos de comprender la lógica endógena de los docentes. (Theureau, 2010/2)

Estos tres tipos de registros fueron analizados de acuerdo al paradigma de la didáctica profesional que comporta dos dimensiones: una epistemológica, según la cual entre la

tarea prescrita y la actividad real hay siempre una distancia: la actividad no se reduce jamás a la simple ejecución de lo prescrito, ella es más rica, más compleja y pone de manifiesto la dimensión creativa que hay en el trabajo. En este sentido, Leplat diferencia la tarea prescrita (lo que hay que hacer), la tarea redefinida (lo que el agente comprende que debe hacer) y la tarea efectivamente realizada (lo que el agente hace). La segunda dimensión es metodológica: el objetivo principal del análisis del trabajo es comprender la actividad, pero para acceder a la actividad hay que comenzar por analizar la tarea prescrita. Es en la comparación de la tarea prescrita, la tarea redefinida y la tarea efectiva, en el registro de las separaciones entre estos tres tipos de actividad que podemos acceder a la comprensión de la actividad de los agentes.

Como el interés de la didáctica profesional se centra en la conceptualización en la acción, el equipo de la línea TICE se propuso identificar los conceptos organizadores: pragmáticos o pragmatizados que sustentan la tarea.

Además, la evolución de la actividad docente y la mediación de las TICE implicaban una ampliación del trabajo discrecional en la que los docentes elegirían el modo operatorio más adecuado para lograr el objetivo.

De allí que algunos de los trabajos de la línea retomaran la concepción de Vergnaud de las invariantes operatorias. Vergnaud distingue los *conceptos en acto* que permiten retener la información pertinente para orientar la acción de los *teoremas en acto* que son proposiciones tenidas por verdadera por el sujeto (pero que pueden ser falsas) y a los que Pastré llama *juicios pragmáticos*. A diferencia de un concepto que no es verdadero ni falso, pero que se revela como pertinente o no para una situación dada, un juicio está dotado de la propiedad de vero condicionalidad: afirma o niega alguna cosa de modo implícito. Al investigar los juicios pragmáticos para analizar la actividad, estamos siempre en una perspectiva de la conceptualización en la acción, ya que no puede haber juicios sin conceptos. Pero mientras que los conceptos tienden a ocultar las diferencias interindividuales, los juicios pragmáticos ponen el acento sobre las diferencias estratégicas que son movilizados por cada uno de los actores en relación a una misma situación.

Las entrevistas de autoconfrontación fueron la fuente de la que se valieron estas investigaciones para la identificación de los juicios pragmáticos, es decir, los juicios generales que permiten fundar a los otros hayan sido o no verbalizados por los docentes que llevaron adelante las secuencias didácticas estudiadas.

Respecto a las entrevistas de autoconfrontación, Clot sostiene que cada autoconfrontación hace revivir el género de una manera personal, ofreciendo al colectivo la posibilidad de un perfeccionamiento del género o, en todo caso, la de un cuestionamiento que puede desembocar en la validación colectiva de nuevas variantes.

El objetivo de la autoconfrontación desde la perspectiva del formador investigador es crear un *espacio-tiempo* diferente (la autoconfrontación), donde las condiciones del desarrollo, del movimiento dialógico no se confundan, o que al menos puedan no confundirse con los otros contextos, aquellos en los que se aplican habitualmente las reglas que distinguen lo verdadero de lo no verdadero, lo congruente de lo

incongruente, lo correcto de lo incorrecto, etc., contexto también en el que juegan las constricciones sociales inmediatas, los efectos de los estatus sociales de los actores, las relaciones jerárquicas, las inhibiciones ligadas a la situación. A diferencia de los métodos de simulación, la autoconfrontación no busca “simular” la situación habitual del trabajo, sino confrontarla con otra situación, una situación de reconcepción. (Clot, 2002)

❖ Resultados

La concepción de las TICE que sostienen los profesores

Los profesores conciben las TICE como tecnologías educativas novedosas y mejoradas a las que les atribuyen las mismas funciones que a otras tecnologías educativas o recursos que ya se venían empleando en la escuela.

“...en el caso de la historia es una fuente, es una especie de manual multimedial actualizable permanente.” (Prof. Hist, 4to año, CABA)

“...es un recurso más la net.” (Prof. Geog., 3er año, Pvcia de Bs.As)

El hecho de concebir a las TICE fundamentalmente como un medio que puede poner a disposición del docente cualquier información que se requiera durante la enseñanza y en cualquier soporte sumada a su representación de los estudiantes como “nativos digitales” conlleva a los docentes a subestimar las dificultades de los estudiantes respecto a la adaptación al artefacto –instrumentalización- y a considerar en la evaluación, solo los aspectos relativos al aprendizaje del saber disciplinar.

“...si sabe cómo llegar al guardado, la escritura de un texto, yo no voy a evaluar el avance en el uso de la tecnología. Yo voy a evaluar en términos de la disciplina que enseño cuál es la respuesta de ese alumno a la hora de aprender.” (Prof. Geog., 3er año, Pvcia. de Bs.As)

Pero el saber a que refieren los profesores es un saber apoyado sobre textos de saber que los docentes esperan que los estudiantes puedan reproducir en forma escrita ante preguntas formulados por los profesores al momento de la evaluación.

Si los saberes sociales de referencia son saberes textuales la instrumentalización e instrumentación son procesos escindibles y en rigor, se podría prescindir de las NET ya que aun existen dudas en el colectivo docente acerca de sus posibilidades de potenciar la acción humana acelerando el desarrollo cognitivo de los estudiantes.

La concepción de las TICE que sostienen los profesores soslaya la potencialidad del software en el tratamiento de una cantidad indefinida de datos así como los nuevos rasgos de la organización del saber tales como la hipertextualidad, la interactividad, la conectividad y la colectividad (Martín-Barbero, 2006).

❖ Los usos de las TICE en las aulas

Para describir los usos de las TICE y las funciones que les atribuyen el equipo recurrió a la noción de orquestación instrumental (Drijvers & Trouche, 2008) de modo de hacer observable a la vez la gestión de los instrumentos por parte del profesor a lo largo de una secuencia didáctica y la naturaleza del saber puesto en consideración.

Considerando la noción de orquestación instrumental, es posible esquematizar las secuencias observadas del siguiente modo:

❖ Orquestación instrumental en las secuencias didácticas de Lengua, Historia y Geografía

- Intercambio de documentos (archivos de texto, audio, imágenes, videos) seleccionados por el profesor con los estudiantes (durante la clase o fuera del aula vía internet)

- Tratamiento de los documentos (lectura de los documentos en la pantalla a fin de responder preguntas previamente formuladas por el profesor, señalamiento de las ideas importantes de un texto, localización en un mapa de una determinada área geográfica)

- Búsqueda en internet de información complementaria (guardar la información en soporte digital y transformar su formato para la producción de un nuevo texto)

- Elaboración de un nuevo texto que responda a los interrogantes planteados por el profesor mediante el uso de software como el power point, el CMAP, el Word o manuscrito prescindiendo de la NET. Producción de un texto en el blog.

- Puesta en común a partir de la presentación del texto o el mapa conceptual elaborado por algún estudiante, grupo o relaborado colectivamente con las regulaciones del profesor de modo de garantizar que este texto escrito constituya la memoria del trabajo realizado. Proyección de este documento desde intranet o recurriendo al cañón. Archivo de estas producciones como guías de estudio.

Este modo de secuenciar las actividades de los estudiantes nos remite a situaciones de aprendizaje tipo lección orientadas a la adquisición de un saber que se apoya en un texto. Los docentes entrevistados se proponen que los estudiantes elaboren un nuevo texto a partir de la lectura y el análisis de documentos en distintos soportes (textos, archivos de video, mapas). El texto que los profesores les proponen a los estudiantes que elaboren es un texto escrito, generalmente sin imágenes, para lo cual los profesores definen pautas y es, generalmente, de autoría individual. En el caso de Lengua, hay una variación, el uso del blog favorece una producción colectiva en la que la participación de los otros condiciona la propia escritura.

En su estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje en la cultura digital, Dussel se centra en tres dimensiones de las transformaciones vinculadas a la inclusión de las TICE en las aulas: 1) la organización pedagógica del aula con pantallas individuales conectadas en red que hacen insostenible la enseñanza frontal, simultánea y homogénea y requieren del docente una atención individualizada a cada estudiante o grupo, 2) la tensión entre la noción de conocimiento transmitida por la escuela centrada en la racionalidad, la reflexividad y la argumentación, estructurada de modo disciplinar y sustentada en la cultura impresa, y la cultura digital promovida por las TICE que se centra en la información, es multimodal, apela a la emotividad del usuario y a la popularidad por encima de cualquier criterio de verdad, 3) la tensión entre las formas de producción del saber individual y de autor promovida por la escuela y las autorías colectivas desde la web2 que permiten convertir en soportes equivalentes a los textos escritos, los sonidos, las imágenes y los videos y hacerlos circular en red a audiencias insospechadas. (Dussel, 2011)

La orquestación instrumental llevada a cabo por los profesores pone en evidencia las tensiones entre la cultura digital y la cultura escolar así como la predominancia de situaciones de aprendizaje tipo lección en las que los docentes incorporan las TICE según un concepto pragmático que organiza la situación: se trata de un “manual multimedial actualizable permanentemente”, un soporte textual que genera una solución definitiva a la distribución de los materiales entre los alumnos.

Sin embargo, es importante destacar la selección que hacen los docentes -a partir de la enorme cantidad de recurso en diferentes lenguajes disponibles en la web-, de textos que serán empleados en la actividad conjunta con los estudiantes. Podemos reconocer aquí el gesto de la designación como un gesto profesional de particular valor para poner en correspondencia la cultura digital cuya organización del saber no remite a ninguna jerarquía y la cultura escolar orientada a la transmisión graduada del saber.

“Los chicos en facebook propiamente se conectan todo el tiempo, ese es su segundo hogar,... pero no sé si consultan tanto mi perfil... Ellos consultan mi perfil cuando yo publico algo relevante para ellos, porque de hecho los etiqueto, y les digo bueno esto lo tienen que ver.” (Prof. Hist, 4to año, CABA)

Al referirse a la cuestión de la designación Alain Bergala señala que “en materia de transmisión, sólo cuenta de verdad, simbólicamente, lo que está designado. Y la presencia de objetos que uno puede mirar, tocar, manipular, forma parte de esta designación. Hoy es más importante que nunca, en la era de lo virtual, que haya objetos materiales en la clase. El acceso a las películas a través de internet no cambiará nada de la cuestión esencial de la designación: ¡esto es para ti!” (Bergala, 2007:109).

Esta selección de textos en distintos lenguajes que contribuyen a que los estudiantes no se pierdan en un hipertexto abierto e infinito, es por una parte consistente con la noción de TICE sostenida por los profesores y, a la vez, está condicionada por la representación de la tarea prescripta.

“...el tema de cómo se articulan los conocimientos en la escuela de modo que están bastante separados de lo que son sus realidades...[se refiere a las realidades de los alumnos por su condición social] Entonces lo que uno trata de hacer es justamente, acercarlo y humanizar en todo caso a estos personajes; y justamente lo que pasó con ese video de Lenin, fue eso digamos, que quedaron como impactados con esa humanización que se ve de él.” (Prof. Hist, 4to año, CABA)

“Quiero recobrar el uso del sentido común por parte de los estudiantes en la escuela y dejar de concebir el conocimiento escolar como conocimiento científico insondable y destinado a iluminados.” (Prof. Hist, 4to año, CABA)

“...el sentido que tiene [se refiere a la secuencia didáctica], yo hago un autoanálisis, es una visión bastante nacionalista, es decir, yo reconozco ese sentido de nacionalidad... La enseñanza de esta temática, no es un contenido que haya agregado, sino que es un contenido a enseñar, dentro de los diseños curriculares. Pero, resalto esta cuestión de nacionalidad en el conocer este

sector [la Antártida], valorar este sector y de esta forma si uno conoce y valora se supone que lo defiende.” (Prof. Geo, 1er año, Chaco)

¿Podemos considerar que el gesto profesional de la designación y el trabajo en el aula con materiales digitalizados equivale a construir una situación problema mediada con TICE?

El gesto profesional de la designación en el entramado de la orquestación instrumental y del propósito de las secuencias didácticas aquí analizadas se encuadra en el propósito de la adquisición de un saber ya construido. Los modos a partir de los cuales se elaboran los conocimientos historiográficos o geográficos, los problemas del presente que los motivaron y las correspondientes divergencias en las interpretaciones que se hacen de los hechos, el carácter provisorio e impersonal de sus verdades no forman parte del tratamiento escolar de las disciplinas sociales. Las tareas a realizar con las TICE no comprometen a las inherentes a la instrumentación disciplinar sino que son transparentes y explícitas y tienen por función ejemplificar o ilustrar el saber a transmitir. La selección por parte del profesor de los materiales a emplear entre los múltiples disponibles puede interpretarse como parte de la transposición didáctica entendida como puesta en patrimonio.

En las secuencias aquí analizadas, la mediación didáctica pasa fundamentalmente por el discurso del profesor y las TICE son un soporte de los textos, videos o mapas a presentar a los alumnos. La actividad de los alumnos consiste fundamentalmente en la producción de un texto que exprese la asimilación del saber enseñado y cuya función sea la de memoria del trabajo realizado en las clases que integran la secuencia didáctica. Un texto que pueda ser empleado como guía de estudio y en cuya producción el uso de la NET no es indispensable.

Un juicio pragmático que expresa la lógica de la enseñanza y la naturaleza constituida del saber a enseñar entre los profesores que implementaron las secuencias aquí consideradas es la identificación entre “ver” imágenes, videos y “acercar” a su realidad, “humanizar”, aprender.

“Al escuchar la voz del tipo, de Lenin, y ver la imagen de la fábrica enorme con todos los obreros reunidos, capaz que eso les permite hacer una especie de...click, o reflexión, una reflexión respecto de la organización, de personas con los mismos intereses.” (Prof. Hist, 4to año, CABA)

Desde la perspectiva de los profesores entrevistados, el ver es concebido como en el pasado el escuchar la explicación del profesor, se trata de un hecho que resulta suficiente para desencadenar una reflexión y para el “desarrollo del pensamiento crítico” según lo indican casi todos los profesores en las entrevistas previas. Para los profesores “ver” es una condición natural, neutral e independiente de presupuestos y convenciones de valor y significancia. Parten del supuesto de “ver para creer” en lugar de considerar al ver como dependiente y condicionado por un régimen de creencias. (Brea, 2007)

Podríamos afirmar que estamos ante un problema fundamentalmente didáctico que precede a la inclusión de las TICE. La secuencia de actividades está condicionada por

el fin a alcanzar: la reproducción de un texto de saber ya constituido. Si expresáramos la imagen operativa de la situación de aprendizaje tipo lección en términos de juicios pragmáticos podríamos decir que se trata de: 1. “Ver es comprender”, 2. “Leer habilita a escribir”. 3. “El saber está terminado y expresado en el texto de referencia.”

❖ **Ventajas y limitaciones del uso de las TICE en las aulas**

Si el trabajo docente mediado con TICE atraviesa las tensiones aquí referidas ¿qué lleva a los docentes a integrar las TICE en la enseñanza de las disciplinas escolares?

Por un lado, hemos mencionado una política educativa de carácter nacional que consiste en la implementación del Programa Conectar Igualdad.

Por otro, la principal razón por la que los profesores entrevistados realizan actividades mediadas con TICE en las aulas es la “motivación” o la “movilización” de los estudiantes que estas herramientas les facilitan.

“Yo estoy fascinada con las cosas que, a pesar de mis limitaciones, puedo encontrar para hacer. Y yo siento a los chicos más interesados, me da la impresión que están más interesados.” (Prof. Geog., 3er año, Pvcia. de Bs.As)

Refiriéndose a los múltiples fines que tiene el trabajo docente, Pastré señala:

“El primer objetivo que se propone un docente es tener un mínimo de calma en su clase (la disciplina), de modo tal que pueda hacer trabajar a sus alumnos. El segundo objetivo, consiste en provocar aprendizajes. Un tercer objetivo, jerárquicamente superior en relación con el anterior es inducir el desarrollo cognitivo en los alumnos, lo que sin duda les da sentido a los otros objetivos subordinados. El problema más frecuente que surge del análisis del trabajo docente es que el primer objetivo (poner a trabajar a los estudiantes) es el que generalmente sirve de regulador de la actividad, mientras que los objetivos de nivel superior, incluso cuando le dan su sentido a la actividad, por lo general no sirven para regularla.” (Pastré, 2006)

Lo que encontramos es que las TICE posibilitan ¿por su carácter novedoso? el hecho de poner a trabajar a los estudiantes y esta percepción de los docentes incide en la inclusión de las TICE en la enseñanza.

Forman parte también de las razones mencionadas por los profesores para emplear las TICE en las aulas: las posibilidades “de manejar contenidos dinámicos”, el “acceso” de todos los estudiantes a los documentos con los cuales se va a trabajar, de búsqueda de materiales en internet, de “ver” imágenes y videos, la disponibilidad de “mapas” que la escuela no tiene en formato papel, el “control” de lo que cada estudiante está haciendo desde la NET del profesor a través del programa maestro –aunque esta ventaja se restringe a los estudiantes que están conectados- y el uso de software (CMAP) que les permite a los estudiantes “jerarquizar la información”.

La principal limitación mencionada por los profesores es la dependencia de cierta infraestructura tecnológica como es la cuestión de la conectividad que permite la conexión a internet y al programa maestro que es el que posibilita a los docentes saber qué hace cada estudiante en su NET. También mencionan el bloqueo de las NET, o

que los estudiantes no tengan suficiente carga en sus baterías. El tiempo que lleva que todos los estudiantes se conecten a la red es otra de las desventajas percibidas. Por último, algunos docentes se refieren también a la pérdida de la escritura caligráfica.

Es destacable la consistencia entre la concepción docente de las TICE como un medio que favorece la enseñanza, como un recurso educativo más, y la identificación de ventajas y desventajas ligadas a las funciones de acceso y distribución de información en desmedro del registro, el tratamiento, el procesamiento y la creación de producciones multimediales que no forman parte del horizonte de lo que los profesores entrevistados, en ese momento inicial de implementación del Programa Conectar, se proponen hacer con los estudiantes.

❖ Dilemas profesionales en la actividad mediada con TICE

La potencialidad de las TICE y su inclusión masiva en las aulas a partir del Programa Conectar Igualdad exacerban dilemas profesionales que precedían a la distribución en la relación 1 a 1.

La relación con el conocimiento, lo que los docentes se proponen que los estudiantes hagan como resultante de la actividad conjunta en las secuencias didácticas (Rickenmann, 2007) no coloca a la clase en situación de producción de conocimiento sobre problemas que requieran la movilización de saberes sociales de referencia. Los documentos o las fuentes seleccionadas por los docentes para el trabajo en el aula responden a la estructura de textos destinados a ser preservados por su valor patrimonial (la nación, la revolución social, la soberanía territorial). A partir de documentos en distintos soportes, se les propone a los estudiantes la elaboración de un texto escrito que constituya un memorial, un texto para estudiar cuya estructura responde a las preguntas o dimensiones planteadas por el profesor y cuyas respuestas están disponibles en los documentos de referencia. Estos repertorios de prácticas de enseñanza escolar de las ciencias sociales y humanas pueden conducir a la adscripción afectiva a ciertos valores y al repudio moral a quienes no los respetan, pero aportan poco a la comprensión del sentido de procesos sociales e históricos. (Pereyra, 2010) Los documentos propuestos por la escuela aunque estén digitalizados y remitan a lenguajes audiovisuales no tienden puentes ni se cimentan en los dilemas de los jóvenes por lo que la relación de ajenidad con el conocimiento escolar no logra revertirse.

Bernard Charlot establece una diferencia entre la lógica de la enseñanza y la de las prácticas personificada respectivamente en el profesor y el formador.

“La lógica de la formación es aquella de las prácticas por definición contextualizadas y organizadas para alcanzar un fin. En cuanto a la lógica de la enseñanza es la de los discursos constituidos en su coherencia interna. El formador es el hombre (o mujer) de las mediaciones; el profesor, el de los conceptos. El formador es el hombre de las variaciones; el profesor, el de los saberes constituidos como referentes estables. El formador es el hombre de las trayectorias; el profesor es el de las adquisiciones acumuladas en un patrimonio cultural. Por sus características parmenidianas, el profesor participa de alguna manera de lo sagrado, mientras el formador, por su naturaleza heraclitiana pertenece al mundo de

lo profano, aquel de las necesidades y del tiempo que pasa". (Charlot, 2006)

La inclusión de las TICE en las secuencias observadas participa de la lógica de enseñanza de saberes constituidos. La propia biografía escolar de los profesores, el carácter reciente del Programa Conectar Igualdad y el hecho de que no haya estado mediado por un programa formativo del mismo alcance que la distribución de las NET contribuyen a la comprensión de este problema.

La instrumentación disciplinar es una perspectiva que supone la integración de las tensiones entre la cultura escolar y la digital desde una configuración que redefina la naturaleza del conocimiento escolar y conciba las prácticas docentes como prácticas de formación más que de enseñanza.

El dominio del corpus teórico metodológico que posibilitó la realización de estos estudios por parte de los formadores de docentes constituye un aporte sustancial a la transformación de lo que ocurre con más frecuencia en el trayecto de la formación inicial destinado a las prácticas ya que habilita la conversión de ese espacio en un dispositivo curricular de formación en base a situaciones de trabajo que expresan la complejidad de los problemas de enseñanza en la actual configuración social.

❖ Bibliografía

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 1 (2), 30-41. Recuperado de <http://www.profetic.org/revue>

Bergala, A. (2007). La hipótesis del cine en la escuela. Barcelona: Laertes.

Brea, J.L. (2007). Cambio de régimen escópico: del inconsciente óptico a la eimage. *Revista Estudios Visuales*, 4. ¿Un diferendo "arte"? CENDEAC. Disponible en línea: <http://rev.estudiosvisuales.net/pdf/num4/JLBrea-4-completo.pdf>.

Brousseau, G. (1988). Le contract didactique: le milieu. *Recherches en Didactique des mathématiques*. Vol9/3 pp. 309-336. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Bruillard E. (2000) Quinze ans de recherche informatique sur les sciences et techniques éducatives au LIUM. *Revue Sciences et Techniques Educatives*, 1 (7), 87-145.

Charlot, B. (2006). La relación con el saber. Buenos Aires: Aique.

Clot Y. & Faita, D. (2000) Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, (4) pp. 7-42. Artículo en línea http://www.ucm.es/cont/.../clot_yvestexteclot4_3.pdf.

Coll C, Maruil T; Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (10). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.

- Coll C, Mauri T; Onrubia, J (2007). Tecnologías y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes. *Anuario de Psicología*, 38, (3), 377- 400.
- Drijvers, P., Trouche, L. (2008). From artifacts to instruments: a theoretical framework behind the orchestra metaphor, in K. Heid and G. Blume (eds.) *Research on Technology and the Teaching and Learning of Mathematics* (pp. 363-392), Information Age., Charlotte, NC, Vol. 2. Cases and perspectives.
- Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Documento básico. Fundación Santillana. VII Foro Latinoamericano de Educación.
- Dussel, I & Quevedo, L (2010). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana. Recuperado de <http://cms.sangari.com/midias/2/111.pdf>
- Fernandez, G. & Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 2, Vol III N ° 1 pp. 15-19.
- Leplat, J. (2008). *Éléments pour l'étude des documents presteurs. Repères pour l'analyse de l'activité en ergonomie*. Presses universitaires de France.
- Lenoir & Pastré (2008). *Didactique professionnelle et didactiques disciplinaires en débat*. Toulouse: Octarès.
- Martín-Barbero, J. (2006). La razón técnica desafía a la razón escolar”, en Narodowski, M., Ospina, H., Martínez Boom, A. (eds.). *La razón técnica desafía a la razón escolar*. Buenos Aires, Noveduc.
- Pastré, P. Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Pereyra A. (2010) Las representaciones sociales sobre el pasado reciente. Desde la educación en la obediencia hacia la educación en la memoria. En *Desafío(s)* Nro 8, Memoria Colectiva y Social. Universidad de Barcelona y Anthropos Publishing House. Anthropos Editorial – Nariño SRL.
- Rabardel, P. (1995). *Les homes et les Technologies. Une approche cognitive des instruments contemporaines*. Paris: Armand Colin.
- Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional. *Eccos*. Sao Pablo. Vol. 9, N ° 2, 435-463
- Sensevy, G. (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Capítulo traducido del libro Sensevy, G. & Mercier A.(2007) *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.

Theureau, J. (2010/2). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action". *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2 (4), 287-322.

Actividad Didáctica mediada por las Netbook en las clases de Geografía en escuelas secundarias

Gustavo Javier Annessi

Nació en Tandil (Provincia de Buenos Aires) y desde 1999 reside en Maipú donde se desempeña como profesor en la Escuela Secundaria N°2. Es profesor en el ISFD N°170 de Maipú (Buenos Aires) donde dicta las cátedras de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Profesorado para la Educación Primaria y también en el Profesorado de Geografía. Además es docente del ISFD N° 168 de Dolores (Buenos Aires) donde dicta varias materias en el Profesorado de Geografía. Se formó como docente en la Universidad Nacional del Centro donde obtuvo el título de Profesor y de Licenciado de Geografía. En esta casa de estudios también se desempeñó como docente. Obtuvo el título de « Master Sciences Humaines et Sociales, à finalite Indifférenciée. Mention Education et Formation » en la Universidad de Reims Champagne-Ardenne.

Actualmente se encuentra finalizando sus estudios de doctorado en la Universidad Politécnica de Valencia, España. Concurrió para la Beca Saint-Exupéry con el proyecto “Los procesos de desarrollo curricular. La implementación del Diseño Curricular de Geografía en la Escuela Secundaria. Propuesta de estudio comparativo entre Argentina y Francia”.

❖ Resumen

La problemática general que orienta el presente trabajo está relacionada con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación Educativas⁵ (TICE) que hacen los profesores, en las clases de geografía en escuelas de nivel secundario de Argentina, y en qué medida sus conceptos en acción promueven la génesis instrumental en sus dos entidades: una primera referida a la apropiación del artefacto y sus propiedades, la instrumentalización y, una segunda denominada instrumentación referida a la construcción de esquemas de uso.

La metodología utilizada fue realizar un recorte de la realidad, focalizando tres diferentes momentos de una situación didáctica. En primer lugar una entrevista al profesor centrada en la planificación de la secuencia didáctica a implementar, un segundo momento de observación y registro de la actividad didáctica⁶ mediante la técnica de videoscopia, y por último una entrevista de autoconfrontación.

En el análisis se pretende mostrar, de manera general cómo los profesores de geografía hacen uso de las netbooks y además generar conocimientos sobre prácticas pedagógicas que coadyuven en el logro de mayor equidad en el acceso al conocimiento, promovido desde el Estado Nacional con una política educativa como lo es el Programa Conectar-Igualdad.

Palabras clave: Uso de las TICE – Netbook - Geografía - Procesos Didácticos

❖ Introducción

El Programa *Conectar-Igualdad* es una Política de Estado creada a partir del Decreto 459/10, e implementada en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal de Inversión Pública y Servicios. Este programa es una política de inclusión digital de alcance federal, que llegó a todos los alumnos y docentes de educación secundaria de escuelas públicas, educación especial y de Institutos de Formación Docente (IFD).

Educación con TICE no es solamente el uso instrumental de las nuevas tecnologías sino que implica el aprendizaje de competencias de gestión de información, comunicación, intercambio con otros en un mundo global, capacidad de innovación y actualización permanente. Estos objetivos exceden, aunque incluyen, las habilidades informáticas. Debe incluir, por lo tanto, un conjunto de propuestas didácticas como el

⁵ Se hace principal hincapié en la Net, entregadas por el programa Conectar Igualdad que promueve el modelo 1:1.

⁶ Actividad didáctica es entendida aquí en los términos de René Rickenmann como *sistema dinámico de determinaciones mutuas en la terna, docente-alumno-objeto cultural*.

aprendizaje por proyectos, la resolución de problemas, el trabajo mancomunado, la construcción de conocimientos, que apuntan a formar a los estudiantes para un escenario en el que el volumen y el dinamismo de la información se transforman en forma continua y acelerada.

El programa Conectar-Igualdad, promueve el modelo 1 a 1 que, desde una perspectiva tecnológica, la informática tanto en el hardware -la producción de equipos-, como en el software -la producción de programas-, plantea permanentes desafíos para este campo de práctica de la Educación y la Tecnología. La creación de tecnologías y el desarrollo de capacidades técnicas o instrumentales, es en sí misma producto del esfuerzo interdisciplinario que va haciendo apuestas sobre los nuevos desarrollos que pueden ser adoptados por el colectivo de docentes en su práctica pedagógica. Este esfuerzo no está exento de debates tecnológicos que condicionan o promueven la producción y uso educativo de las TIC. (Kozak, 2010)

Este dispositivo tecnológico sustenta la base de un modelo didáctico de trabajo en el aula denominado “modelo 1 a 1”: En él la relación que se pretende es de la máxima interacción posible entre cada estudiante y su computadora, ya sea dentro o fuera de la escuela. Su inclusión en la enseñanza supone irradiar de manera indirecta un efecto “alfabetizador digital” extendido a las familias, en tanto la presencia cotidiana en los hogares de la computadora suscitaría interés por su dominio en cada miembro de la familia. En este modelo el trabajo colaborativo sólo se comprende en términos mediados por la tecnología. La defensa a ultranza del uso individualizado se ampara en la idea de que a mayor tiempo de uso e interacción particular con el equipamiento, mayor posibilidades de aprendizaje.

❖ Algunos antecedentes

El análisis de los usos de las TICE en las clases de escuelas secundarias es analizado por Coll (2008) donde desde el análisis de las secuencias didácticas se pueden identificar un número relativamente amplio de tipos de usos reales de las TICE, con grados de presencia e intensidad variables en cada caso, que pueden ser agrupados en cuatro grandes categorías, que sintetizan, en lo esencial, las formas más habituales y extendidas de uso real de las TIC, son las siguientes:

- Usos de las TICE como instrumento de mediación entre los alumnos y el contenido o la tarea de aprendizaje.
- Usos de las TICE como instrumento de representación y comunicación de significados sobre los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje para el profesor y/o los alumnos.
- Uso de las TICE como instrumento de seguimiento, regulación y control de la actividad conjunta de profesor y alumnos alrededor de los contenidos o tareas de enseñanza y aprendizaje.

- Usos de las TICE como instrumento de configuración de entornos de aprendizaje y espacios de trabajo para profesores y alumnos.

Por otro lado, en el estudio de las clases grabadas, los investigadores de la Universidad de Salamanca (Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García Rodicio, 2008, Sánchez, García y Rosales, 2010) dividen las clase en unidades de análisis que permiten llegar a la estructura global de la sesión a través de la identificación de las “actividades típicas del aula” (ATA), de las cuales las más comunes son: “planificar actividades”, “asignar nuevas tareas”, “explicar el recurso”, “explicar”. Entre las ATA más complejas se diferencia otra unidad de análisis que es el episodio, considerado como una estructura o segmento de la interacción que define un objetivo o meta perceptible para los profesores y alumnos. Las clases se dividen en segmentos que se definen por el propósito al que se dedican. Para poder comprender con mayor precisión las relaciones entre las TICE y los esquemas de acción del docente se dividen las acciones del profesor en dos grupos de factores diferenciados. El primero apunta a diferenciar las tareas relacionadas con aprender-explicar conceptos que son: identificar, planificar, explicar, recapitular y supervisar y evaluar. El segundo apunta a identificar aquellos elementos del currículum. Como los objetivos, actividades, contenidos y recursos. Por lo tanto, de la interrelación de los dos grupos surge el grupo de categorías con el que se analizan las acciones del profesor:

- Identificar: se refiere a aquellos enunciados que se dedican a hacer referencia de manera indicativa a objetivos, contenidos, actividades o recursos.
- Explicar: son aquellos enunciados dedicados a desarrollar o aclarar en mayor o menor medida los objetivos, contenidos, actividades o recursos.
- Planificar: son los enunciados que se organizan en relación con las metas y los medios los elementos a los que se refieren, bien sean objetivos, contenidos, actividades o recursos.
- Recapitular: son los enunciados que se dedican a recordar, repetir y/o actualizar de manera aclaratoria y organizativa los elementos a los que se refiere, sean objetivos, contenidos, actividades o recursos.
- Supervisar-evaluar: se refiere a aquellos enunciados dedicados a controlar de manera más o menos abierta la consecución y/ o desarrollo de los elementos a los que se refiere bien sean objetivos, contenidos, actividades o recursos.

❖ Preguntas de la investigación

El recorte del mismo obedeció a diferentes factores. El primero de ellos, la necesidad de “mirar” el impacto en las prácticas de los profesores, de una política educativa del Estado Nacional, como es el Programa Conectar-Igualdad, el segundo factor asociado a la disponibilidad de profesores en geografía que diseñen sus clases atendiendo a las tecnologías disponibles en las Net entregadas a cada estudiante en el marco del Programa-Conectar; el tercero el que estos profesores que utilizan las TICE permitan la “mirada del otro” sobre las actividades de una secuencia didáctica completa, con los

diferentes pasos que contempla la estrategia metodológica utilizada para la investigación.

En este marco educativo, donde el estatus de esta política pública es del nivel de Estado, la intención es analizar el posicionamiento de los docentes frente a una tecnología en el aula en carácter igualitario para los estudiantes; y allí poder pensar en pos de la generación de un futuro dispositivo, las distintas brechas de unos y otros en relación a ese artefacto que toma entidad de manera cotidiana en las prácticas de los profesores; brechas que en definitiva influyen en el uso que hacen de las TICE.

Las diferentes aproximaciones teóricas y empíricas permitieron recortar y focalizar el objeto de estudio, problematizándolo a través de un conjunto de interrogantes que se modificaron y ajustaron según el movimiento marcado por esas aproximaciones, entre ellas:

- ✓ ¿Cómo utilizan las TICE en las acciones de los docentes de la actividad didáctica (pedagógica) los profesores de geografía de educación secundaria?
- ✓ ¿Qué acciones, modos de intercambio, intervenciones que pone en juego el profesor promueven el avance en la génesis instrumental?
- ✓ ¿Cuál es el uso que le da el profesor a las TICE en la secuencia didáctica?
- ✓ ¿Qué elementos considera el profesor al momento de concebir y diseñar una situación didáctica de geografía?
- ✓ ¿Cuál es el valor agregado (o plusvalía) que se le reconoce a la TICE para el aprendizaje de conceptos geográficos?

❖ Marcos de referencia

Para poder responder a los objetivos propuestos se considera necesario anclar teóricamente en algunos referentes que a continuación se analizan.

El término “acción” y específicamente “acción didáctica” se definen en el presente trabajo tal como lo hacen Sensevy y Schubauer (2000) y luego postulados en varios textos de Rickenmann (2001, 2007 y 2008) que nos permite tanto un anclaje teórico como metodológico.

Es así como, entendemos a la “acción”, en su sentido más simple y lineal como “lo que hace la gente”. Según el autor, esta definición es compatible con la de práctica, en Bourdieu (1980, 1997), y con el de actividad en la teoría de la actividad (principalmente Leontiev, 1984, Clot 1999)

Mientras que, el término *didáctica*, debe ser considerado en un sentido muy general, es decir, lo que sucede cuando una persona enseña una cosa a otra persona. Es así como la “acción didáctica” es aquello que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende”. Por lo que una “acción didáctica” es necesariamente conjunta, siendo sus dos dimensiones el enseñar y el aprender, uno evoca al otro. Esto supone considerar el carácter conjunto de la acción, fundada en la comunicación que tiene lugar a lo largo del tiempo entre el profesor y los estudiantes, lo que traduce una *relación* que actualiza la acción y que a su vez es actualizada por la misma y que está centrada alrededor de un objeto: el saber. La acción al ser conjunta es orgánicamente cooperativa, estableciéndose en la dinámica misma un sistema de roles o lugares en la relación.

Para Sensevy y Schubauer (2000) si la acción didáctica es orgánicamente cooperativa, es ante todo porque toma lugar en el seno de un proceso comunicativo. Puesto que es

una acción de comunicación, la acción didáctica supone la cooperación propia de la comunicación. Decir eso, es una manera de empezar a especificar esta acción como *acción dialógica* y es al mismo tiempo decir que una manera productiva de considerar las interacciones didácticas es contemplarlas como *transacciones*, donde el prefijo “trans”, en este caso, tiene el propósito de llamar la atención sobre el hecho de que toda acción didáctica del profesor o del alumno debe incitar de alguna manera a quien la describe a buscar su “complemento”. Es decir, un alumno determinado ha hecho algo, y al hacer esto, ha cumplido su parte de una transacción en la que el profesor estaba implicado.

En esta perspectiva, los saberes contenidos de la relación, objetos de la comunicación, constituirán objetos transaccionales. Y preguntarse, como lo hacía anteriormente, cuál es la acción particular de cada uno de los actores de la transacción, equivale a preguntarse lo que cada uno hace con estos saberes.

Las transacciones didácticas, dentro de este desarrollo comunicativo específico forjado por la relación didáctica, se producen en una institución y con una duración considerable.

Entender a la actividad didáctica de esta manera implica reconocer la dinámica, el proceso, una dialéctica de la actividad en la que el docente tiene determinadas funciones para que pueda considerarse a la actividad como conjunta y ellas son según Sensevy, M y Schubauer, L (2007) en R. Rickenmann y C. Lagier (2008):

La *función de definición*, que consiste en hacer explícito, el *medio didáctico*, los objetos de conocimiento, las “reglas del juego”, en fin, los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos.

La *función de devolución*, de carácter primordial en la concepción participativa del alumno, la misma consiste en hacer “acto de *devolución*”. Este conforma uno de los gestos profesionales característicos del profesor y es el de otorgar al estudiante su parte de responsabilidad en la actividad. Este acto aparentemente banal es uno de los que más trabajo cuesta a los docentes novicios por cuanto implica que se plantee la situación didáctica como verdadera actividad conjunta: gran mayoría de las veces el profesor novel invierte tanto esfuerzo y está tan sumergido en la *planificación* de su actividad, que le es difícil realmente “escuchar” y “observar” las reacciones efectivas de los estudiantes. La devolución implica aceptar la verdadera participación del “otro” con sus conocimientos, con sus habilidades, en fin, con sus *maneras de interpretar* las expectativas del profesor.

La *función de regulación*, el docente la realiza cuando la manera de interpretar de los estudiantes se aleja de los objetivos fijados por el docente, por la institución, por el programa.

Devolución-regulación son las dos nociones que nos muestran más claramente la dimensión socio-semiótica de la relación didáctica: ni acto de poder, ni “laissez-aller”, la relación didáctica se construye a partir de un *sistema de expectativas mutuas*, estructurado por las relaciones profesor-alumno sobre las que reposa el *contrato*

*didáctico*⁷ (Brousseau, 1991) fijado por la institución escolar. La mutualidad no implica confusión de roles o de funciones, deja márgenes de libertad al alumno, y además implica que el profesor pueda corregir, ajustar y transformar aquellas interpretaciones de alumno que se alejen de los objetivos, aunque sean en sí valiosas o interesantes.

La *función de institucionalización* que consiste en aquellos gestos profesionales con los que el docente valoriza, *con respecto a los contenidos de enseñanza*, los procesos y resultados de los alumnos que corresponden a éstos.

Estas funciones van organizando una determinada estructura dialógica de la actividad didáctica. Estructura que resulta de la articulación de dos elementos. El primero, la organización de las acciones de cada agente de la actividad (acciones del docente-acciones del estudiante) que crea un marco contractual de condiciones y posibilidades, en el que cada uno puede tomar apoyo para asumir y ejercer el rol que les corresponde en el contexto institucional escolar.

El segundo elemento es el de construcción dialógica del “tópico” alrededor del cual giran las interrelaciones. Desde la perspectiva semiopragmática, la construcción del tópico consiste en el proceso a través del cual se entretejen, poco a poco, las significaciones comunes a partir de los signos que producen los agentes. En otras palabras, cada agente propone a su interlocutor indicios de “lo que quiere decir o hacer”, signos que son interpretados a partir de los que produce el otro agente.

Por otro lado en los aportes de Fernández y Clot (2007) en las dimensiones del trabajo nos permite analizar algunos interrogantes y tensiones entre la *tarea y actividad*; estos autores entienden a la *tarea* como lo prescrito por la organización del trabajo, lo que los profesores deben hacer y la *actividad* referida a lo que efectivamente realizan para lograr lo prescrito, donde lo observado no es más que la actualización de una entre muchas otras posibilidades con las que los profesores hubiesen podido cumplir con lo prescrito. En este contexto lo observado, es lo que denominan *actividad realizada* y es solo parte de la *actividad real*; es decir, aquella que triunfó sobre otras con las cuales competía.

Por último, la teoría de la *actividad instrumentada* expuesta por Verillon y Rabardel (1995) nos permite analizar posibles instancias de mediación pedagógica que promueven el pasaje de la Net de un *artefacto* a un *instrumento* mediante acciones de instrumentalización.

Es necesario establecer algunas diferencias entre los instrumentos y los artefactos. Para Verillon y Rabardel (1995), el artefacto puede verse como un objeto material hecho por el hombre, mientras que el instrumento es considerado como un constructo psicológico. Los autores afirman que:

“El punto es que el instrumento no existe en si mismo. Una máquina o un sistema técnico no constituyen inmediatamente una herramienta para el sujeto. Así, un instrumento resulta desde el establecimiento, por el sujeto,

7

En la teoría de las situaciones didácticas, Brousseau (1990/91) propone el concepto de contrato didáctico para referirse al sistema de expectativas mutuas que produce el funcionamiento escolar.

de una relación instrumental con un artefacto, ya sea material o no, producido por otros o por sí mismo” (Verillon y Rabardel, 1995: 84-85).

Sobre esta diferencia, Artigue (2002) sostiene que el instrumento es diferenciado desde el objeto, material o simbólico, sobre el cual está fundamentado y para lo cual es usado el término “artefacto”.

Para explicar la funcionalidad del instrumento en esta teoría, así como el proceso en el que un artefacto se transforma en instrumento, Verillon y Rabardel proponen el siguiente modelo de Situaciones de la Actividad Instrumentada (IAS: Instrumental Activity Situations), que considera las situaciones de actividades donde el artefacto sufre esta transformación. Para cualquier persona que interactúa con un artefacto, este no tiene un valor instrumental desde un inicio, sino que este valor instrumental se adquiere mediante un proceso. Artigue (2002), expone que debe existir un proceso mediante el cual el artefacto se transforme en instrumento y a este proceso lo denomina Génesis Instrumental, que además involucra la construcción de esquemas personales o la apropiación de los esquemas sociales preexistentes. Esta génesis instrumental trabaja en dos direcciones: la instrumentalización y la instrumentación.

La instrumentalización está dirigida más hacia el artefacto en sí, donde el individuo conoce las bondades del artefacto, las potencialidades y donde eventualmente puede transformar estas potencialidades hacia usos específicos. Es un proceso que se da desde un punto de vista externo, donde la persona aprende a utilizar el artefacto en sí mismo. Esta fase es sumamente importante, porque el nivel de logro que obtenga el sujeto en la fase de instrumentación, estará condicionada con el nivel de manejo desde el punto de vista operativo y funcional, que la persona haga del artefacto.

Como se ha venido mencionando, posterior a la instrumentalización se desarrolla el proceso de instrumentación, que está orientado más hacia lo interno. La instrumentación la define Artigue:

“En la instrumentación, la génesis instrumental está dirigida hacia el sujeto, conduciendo al desarrollo o la apropiación de los esquemas de la acción instrumentada, la cual progresivamente toma forma de técnicas que permite una respuesta efectiva hacia las tareas dadas”(Artigue, 2002:250).

❖ Metodología

El trabajo de campo fue realizado en la localidad de Maipú, en el sudeste de la provincia de Buenos Aires, durante el año 2011. La muestra de docentes de Geografía seleccionados fue intencional, ya que se consideraron algunos criterios, a saber:

- Que se desempeñen en escuelas secundarias que hayan recibido las Net del programa Conectar Igualdad.
- Que utilice las nuevas tecnologías en el desarrollo de sus clases, y específicamente la Net.
- Que acepten que sus clases sean filmadas durante el tiempo de duración de una secuencia, y a ser entrevistado antes y después de la secuencia.
- Que hayan recibido algún tipo de capacitación en el uso de la Net.
- Que acepten los directivos de las instituciones donde estos docentes trabajan que puedan ser filmados.

La unidad de observación fue definida como: secuencias didácticas de geografía en escuelas secundarias mientras que, como unidades de análisis, se definió a la actividad docente mediada con TICE.

Se utilizó la metodología de *clínica didáctica*, en tanto permite explorar clases de situaciones, en este caso particular una situación didáctica, mediante tres momentos: 1) una entrevista previa con el docente que estará a cargo de la clase, 2) el registro de la situación mediante la técnica de videoscopía y 3) una entrevista de autoconfrontación focalizada en episodios “momentos” o “incidentes” de la situación registrada en video, utilizándose como uno de los criterios para la selección de ellos la distancia entre la tarea prescripta y la actividad efectuada, o tensiones surgidas de la interacción entre profesor y alumnos en la manejo de la Net.

Tal como lo cita Rickenmann “...*la observación y el análisis de la acción docente es un medio de comprender y describir ciertos aspectos genéricos de la estructura y funcionamiento de los sistemas didácticos: La clínica didáctica contrasta con las perspectivas etnometodológicas más corrientes en la medida en que la observación y descripción está instrumentada por los modelos de las teorías didácticas disponibles y, en especial, por la teoría de las situaciones (Brousseau, 1990 y 1991) y por la teoría antropológica de la didáctica (Chevallard, 1997)*” (Rickenmann (2007c:28).

La técnica privilegiada es la videoscopía de las lecciones (en el presente estudio se utilizó sólo una cámara con tomas generales) y la posterior transcripción bajo forma de protocolo escrito.

Una primera etapa del análisis consiste en describir la estructura general de la lección, con sus diversas fases y tareas de enseñanza-aprendizaje. Una segunda etapa del análisis consiste en identificar y codificar los fenómenos didácticos, a partir de los observables transcritos. En una tercera etapa, se trata de articular estos diferentes fenómenos y así de describir su evolución a lo largo de la actividad.

Para la realización de la *entrevista a priori* se elaboraron las preguntas que estuvieron centradas en los siguientes tópicos: *¿Cuál es el objetivo de la clase?, ¿Dentro de que unidad didáctica se encuentra el tema de la clase?, ¿Cómo piensa trabajar el tema utilizando la Net?, ¿Qué obstáculos piensa que puede encontrarse en el desarrollo de la clase?, ¿Tiene pensado que propuesta va a desarrollar si surgieran obstáculos?, ¿Qué te permite el uso de la Net potenciar sobre el contenido seleccionado?*

El registro videoscópico de las situaciones de clase de cada una de las secuencias fue realizado una semana después. El investigador estuvo ubicado en uno de los ángulos traseros de la aula. Se utilizó una sola cámara fija en uno de los ángulos posteriores del aula, con apoyatura de un grabador de audio digital para favorecer la toma de las diferentes intervenciones.

Se registraron con esta metodología, dos secuencias didácticas, a la misma cantidad de profesores en la localidad de Maipú (Buenos Aires). Esto incluyó las correspondientes entrevistas realizadas a priori de los registros de las clases y las entrevistas de autoconfrontación.

Las secuencias filmadas tienen la particularidad de haber utilizado, además de las Net, tanto alumnos como y profesores, el software e-Learning Class el cual permite al docente y al

alumno, en forma general, compartir recursos digitales, realizar trabajos colaborativos, e interactuar en forma virtual con el resto de la clase.

Luego del registro videoscópico fílmico de la clase, se trabajó durante 5 horas sobre el video en la selección de los fragmentos de la clase denominados “episodio de enseñanza”, es decir, sobre “un momento extraído de una clase, que evidencia la situación que queremos investigar” para poder llevar adelante la entrevista de autoconfrontación. Éstas fueron realizadas dentro de los 10 días posteriores a la última clase de la secuencia, sobre al menos dos “episodios”, que evidenciaban: a) distancias en la tarea y la actividad efectuada; b) situaciones de contradicciones. El “episodio” forma parte de la enseñanza y constituye un recorte de la clase, en la que se rescatan determinadas acciones claves para trabajar con el profesor en la entrevista de autoconfrontación.

Para la entrevista se expusieron los fragmentos fílmicos correspondientes a los episodios seleccionados, no con la intención de una fundamentación de los mismos, sino para obtener una exposición reflexiva sobre los mismos. El objetivo, lograr que el sujeto se distancie y adopte una postura más explícitamente analítica, a fin de comparar, analizar, evaluar lo que paso y así desarrollar nuevos conocimientos y habilidades que permitan un mejor manejo de la situación, es decir, *“el desarrollo de habilidades individuales para la confrontación eventualmente conflictiva de puntos de vista sobre la experiencia y el trabajo de tratamiento dialógico de dichas controversias, para poner en duda, reevaluar y enriquecer el saber y el saber-hacer”* (Cahour, B. 2010: VII).

La exposición reflexiva a los datos que se refieren a la actividad que se hace de forma continua y en tiempo real puede tomar muchas formas distintas. En este caso se trabaja con la exposición a un fragmento de la clase filmada.

La autoconfrontación constituye un recurso precioso para el investigador, un instrumento para capturar alguna cosa de la parte no observable de la actividad vivida y el sentido que los juguetes producen en el filo de la acción, de una manera inaccesible a la observación directa del sujeto y de su conducta (Cahour, B. 2010: VII).

❖ Resultados

No se puede analizar el diseño de la secuencia didáctica sin considerar las inseguridades y los temores que los profesores tienen respecto a la utilización de este nuevo artefacto, el cual está atravesado por un desconocimiento de todo el potencial que presenta, y sobre lo cual tienen absoluta claridad. Aquí deberíamos preguntarnos *¿a que se debe que los profesores no tengan los conocimientos requeridos para poder planificar sus clases de geografía con la utilización de las Net?*. Estos profesores no tuvieron ningún tipo de formación en el manejo de las Net durante sus estudios en el profesorado. En este contexto los profesores se ven *forzados* a tener que no solo pensar los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular sino además evaluar alternativas para incorporar el uso de las Net para poder enseñar ese contenido. En muchos casos, se invierte la correspondencia y se planifica una clase o una secuencia a partir del uso de la Net y luego se determina qué contenido se ajusta mejor.

La realidad en las escuelas marca que hay heterogeneidades muy importantes, ya no en el acceso a las herramientas tecnológicas, sino en lo vinculado al nivel de alfabetización informática de los profesores para la utilización de dichas herramientas.

Esta situación lleva a que a la hora de pensar el objetivo de la clase, el mismo esté centrado en cómo hacer uso de las Net, teniendo como consecuencia un desvío en la mirada de la didáctica de la disciplina, ya que aparece, en el mejor de los casos, en un segundo plano el objeto geográfico de enseñanza. El eje de la clase está centrada en el artefacto; donde se puede vislumbrar que hay una dificultad en poder articular los contenidos disciplinares con el uso de las TICE.

En esta misma línea, consideran que del valor agregado que las Net pueden aportar a sus clases surgen dos posibles plusvalías: por un lado pueden aportar motivando a los alumnos, haciendo las clases más dinámicas y más atractivas, al mismo tiempo que permite una interacción más práctica ente docente-alumnos y alumno-alumno, así también como facilitador de los textos y material didáctico, permitiendo además realizar correcciones de las actividades vía online, y en líneas generales favoreciendo la propia dinámica áulica.

Las intervenciones didácticas, al menos en esta etapa embrionaria de implementación del modelo 1 a 1, deja claro que están sujetas a los escasos conocimientos que los docentes tienen acerca del uso de la Net, lo que de alguna manera está poniendo rígidos límites al desarrollo de la planificación de las clases.

Respecto a lo que acontece en el momento de llevar adelante la propuesta didáctica, es decir en la propia clase, y sobre cómo utilizan los profesores de geografía las TICE en las acciones docentes de la actividad didáctica (pedagógica), son dos los objetos los que están en circulación (uno tecnológico y otro disciplinar), que promueven intervenciones de devolución asociadas a ambos objetos de manera simultánea. Respecto de esta función pudo observarse que: a) la formulación de interrogantes, como la principal estrategia de comunicación, si bien referían a ambos objetos la finalidad no era similar; en el caso del objeto geográfico se recurría a la memoria didáctica, buscando la asociación con conceptos trabajados con anterioridad, mientras que si la interrogación era sobre la TICE se ajustaba casi exclusivamente a la funcionalidad de la misma, es decir de la Net; b) la problematización temática operó en las mismas direcciones; en relación al objeto geográfico una clara búsqueda de generación de vínculos y asociaciones que permitieran la construcción de conocimientos por parte de los estudiantes y un cambio significativo en la actitud hacia esos objetos; mientras que hacia el objeto tecnológico, más que problematizaciones se observaron soluciones rápidas de manejo de la Net, las intervenciones del docente pueden ser categorizadas como indicativas.

En el análisis de los gestos profesionales de regulación e institucionalización muestran, por el contrario, que en la mayoría de los casos hay en circulación sólo un objeto de conocimiento, el disciplinar y, en este aspecto las intervenciones, sobre todo de señalamiento, intentan promover conexiones conceptuales relevantes a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, con instancias de trabajo individual y grupal de tipo cooperativo para la reconstrucción conjunta del conocimiento. El recorte intenta mostrar lo recurrente en ambos gestos, en las secuencias trabajadas.

Las acciones, modos de intercambio e intervenciones que pone en juego el profesor que promueven el avance en la génesis instrumental, son mayoritariamente acciones relacionadas a la *instrumentalización* de las Net.

Las funciones de *definición* son de tipo operativo y funcional (cómo acceder al router, cómo seleccionar un párrafo, etc.). La utilización diseñada y realizada está asociada a la tecnología como soporte de información y la plusvalía a una mayor accesibilidad que el soporte papel. En este sentido, *el uso que el profesor le da a la Net en la secuencia didáctica*, entre las actividades que aparecen con mayor frecuencia son la lectura de textos digitales (word, pdf); visualización de cartografía digital, escritura de textos, resaltado de ideas principales, entre otras.

También se hallaron evidencias de un incipiente uso de las TICE con la función de mediación cognitiva, desde las acciones docentes de *devolución* y *regulación*, que buscan propiciar el desequilibrio cognitivo en los estudiantes, mediante la provisión de estímulos visuales y auditivos variados. Las acciones están relacionadas a planteamiento de preguntas, sesiones de preguntas y respuestas.

Los registros no muestran en el uso de las TICE propuestas el desarrollo de habilidades para pensar y aprender con una mejor administración de los recursos atencionales de los estudiantes, como por ejemplo diseño de tareas multimediales, uso directo de fuentes de información, elaboración de mapas, procesamiento de datos, etc. No se pueden ver en esta investigación procesos de instrumentación.

En las situaciones de enseñanza-aprendizaje hay que destacar también, que tuvieron particular relevancia las conductas anticipadoras de los profesores que les permitieron guiar la acción en la complejidad de las situaciones áulicas, las cuales ellos ya las habían podido anticipar. Los docentes mostraron que además del dominio del contenido de la disciplina, mostraron sólidos conocimientos teóricos acerca de la gestión de grupos, vale decir, saber qué hacer, saber cuándo hacerlo; saber cómo hacerlo. Esta facultad de actuación, que combina la capacidad de anticipación y la reactividad en la acción singular, implica la conceptualización de la acción y la conceptualización en la acción.

Entre los principales *hallazgos* de esta investigación podemos mencionar que a pesar que se reconoce a las Net como una herramienta capaz de disminuir las brechas de los estudiantes en relación, sobre todo, al acceso a material de estudio, por escases de recursos para material en soporte papel, lo que genera acciones docentes relacionadas a la provisión del material de tipo digital, los profesores no están preparados para poder articular los contenidos propios de la geografía con las utilización de las TICE.

En este contexto se da una situación de tensión al constituirse las TICE en un segundo objeto de conocimiento, para el cual los profesores no están formados, motivo por el cual recurren a esquemas de acción de corte netamente conductista para la instrumentalización.

El estado embrionario en la utilización de las TICE en el proceso de enseñanza aprendizaje, lleva a que en el aula se den situaciones de falta de asimetría en el proceso enseñanza aprendizaje.

Los docentes perciben la plusvalía de la incorporación de las Net en el aula, pero aún no logran articular la tecnología disponible con los objetivos pedagógicos de la

disciplina, generando espacios para la apropiación de conocimiento y fortalecimiento de competencias y habilidades cognitivas de los estudiantes.

❖ Conclusiones

Se destaca que los profesores reconocen a las Net como una herramienta capaz de disminuir las brechas de los estudiantes en relación, sobre todo, al acceso a material de estudio, por escasez de recursos para material en soporte papel, lo que genera acciones docentes relacionadas a la provisión del material de tipo digital.

En estas secuencias, donde los profesores demuestran un profundo interés en poder incorporar las Net en sus clases de Geografía, aún no pueden visualizarlas en todo su potencial y al momento de concebir y diseñar sus clases las piensan casi únicamente como facilitador de los materiales de trabajo.

Por otro lado, las TICE funcionan como un segundo objeto de conocimiento, para cuya enseñanza los profesores recurren a esquemas de acción, para la instrumentalización, de corte conductista, por no estar formados o capacitados para esta nueva etapa de la educación secundaria con la incorporación de las Net, situación que además no se resolvería satisfactoriamente en el corto plazo.

También el uso de las TICE en el proceso de enseñanza aprendizaje, y específicamente las Net, se encuentra en un estado embrionario, motivo principal por el cual se producen situaciones propias de un proceso de aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes con la dificultad en la comunicación en el aula que es generada por una falta de asimetría en el saber.

Este estado embrionario tiene que ver con que la implementación de la utilización de las Net dentro del modelo 1 a 1 en las escuelas secundarias, por un lado es muy reciente y por otro, la entrega a los alumnos y profesores fue simultánea y no fue precedida de una capacitación o formación de los docentes, sino que, en el mejor de los casos, la misma fue posterior a su implementación.

A pesar de esta coyuntura los docentes reconocen, o por lo menos perciben, la plusvalía que puede generar en la enseñanza de la geografía con la utilización de las Net en el aula, pero aún no logran articular la tecnología disponible con los objetivos pedagógicos de la disciplina, que permitan generar espacios para la apropiación de conocimiento y fortalecimiento de competencias y habilidades cognitivas de los estudiantes.

En sintonía con lo anterior, los docentes también pueden visualizar el potencial que las Net tienen porque puede penetrar en todas los niveles sociales al constituirse en un medio didáctico de manera universal.

Las acciones docentes estuvieron dirigidas más hacia el artefacto en sí, apuntando a facilitar el aprendizaje del mismo por parte de los alumnos. En estas secuencias analizadas las acciones se centraron en la fase de instrumentalización, la cual es sumamente importante, porque el nivel de logro que obtenga el sujeto en esta fase favorecerá los procesos de instrumentación; sin embargo aún no se han podido visualizar estos procesos de instrumentación.

A la hora de las propuestas, está claro que las nuevas tecnologías tienen y tendrán una presencia efectiva en la educación y que la formación docente inicial y continua deberá tener en cuenta la combinación de lo que se refiere a un conocimiento tecnológico del medio, así como el de su utilización y aprovechamiento didáctico.

En este contexto, queda planteado que el docente es la persona que *debe* desempeñar el papel más importante en la tarea de ayudar a los estudiantes a adquirir las capacidades de uso de las TICE, por lo tanto tienen un lugar central las ofertas de capacitación que se están implementando actualmente tanto a nivel jurisdiccional o nacional.

La formación debería apuntar a que los docentes adquieran conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de las nuevas tecnologías, y ya no solo de las Net, para la planificación del aula y de la escuela, sino también pensando en otros recursos.

Reconociendo que las TICE son posibles instrumentos psicológicos susceptibles de mediar y transformar la realidad escolar, es necesario que las ofertas de formación tengan en cuenta la especificidad de los alumnos y condiciones escolares, formatos de actividad y los tiempos reales en los cuales estos profesionales de la docencia se van a insertar.

❖ Bibliografía

Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of computer for Mathematical Learning*, 7, 245–274.

Bourdieu, P. (1980). Les catégories de l'entendement professoral. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 3, 68-93.

Bourdieu, P. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama.

Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas?. (Segunda Parte). En: Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas, Vol. 9, n 1, p. 10-21. Barcelona.

Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. S.A.C. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2 (4), 1-11.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aique: Buenos Aires.

Clot, Y. (1999). ¿El trabajo sin seres humanos?. Psicología de los entornos de trabajo y vida. Madrid: Modus Laborandi.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: PUF.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.

DGCyE. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. www.abc.gov.ar. Consultado el 10 de Diciembre de 2013.

Fernández, G. y Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 2, (1), 15-19. <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112298742:372391>

Kosak, D. (Coord.). (2010). Escuela y TICs: los caminos de la innovación. Colección en las aulas. Buenos Aires: Lugar.

Leontiev, A. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cártago.

Pierre Verillon, Pierre and Rabardel Pierre (1995). Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European Journal of psychology of education*, 1 (10), 77-101.

Rabardel, P. (1999). Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques, Actes de l'école d'été de didactique des mathématiques, Houlgate, Iufm de Caen, vol. 18, núm. 21, pp. 203-213, agosto. *Revista Journée d'Etudes 13, IUFM de Champagne – Ardenne*. Reims.

Rabardel, P. (1999), "Éléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques", *Actes de l'école d'été de didactique des mathématiques*, Houlgate, IUFM de Caen, vol. 18, núm. 21, pp. 203-213, agosto.

Rickenmann, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 225-254) Bruxelles.

Rickenmann, R. (2005). Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom. Communication, 1st ISCAR Conference, Sevilla, septiembre: España,

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional. *EcoS revista científica*, 2 (9), 435-463.

Rickenmann, R. (2007). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza: Universidad de Ginebra.

Rickenmann, René. (2007b). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Universidad de Ginebra: Suiza. Consultado el 4 de abril de 2014. <http://www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR.pdf>

Rickennann, R., Lagier, C. (2008). Analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites

professionnelles. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni, *Processus interactionnels et situations éducatives*. Bruxelles: De Boeck.

Sánchez, E. García, J.R., Castellano, N.; De Sixte, R. Bustos, A. García-Rodicio, H. (2008). Qué, Cómo y Quién: Tres dimensiones para analizar la práctica educativa. *Cultura y Educación*, 20 (1), 95-118.

Sánchez, E. García, J.R.; De Sixte, R., Castellano, N. and Rosales, J. (2008). El análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.

Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Graó: Barcelona.

Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3), 263-304.

Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3), 263-304.

La Actividad Didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana mediada por las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (TICE) en el Nivel Secundario en Argentina

Patricia Carolina Moscato

Nació en 1968 en la Ciudad de Santa Fe (Provincia de Santa Fe) y desde 1976 reside en la Ciudad de Rosario de esa Provincia. Es secretaria Académica del Instituto Superior de Educación Física N ° 11 "Abanderado Mariano Grandoli" Rosario, Provincia de Santa Fe. Se desempeña como profesora de Taller de Docencia IV, (Generalista). Profesora de Organización y Gestión de las instituciones educativas del Instituto Superior de Educación Física N ° 11 "Abanderado Mariano Grandoli" Rosario. Profesora de Taller de Práctica I y Taller de Práctica III - Instituto Superior Particular Incorporado N ° 4005 Rosario-. También está a cargo de cátedras de Formación Docente Inicial y Permanente en diversas carreras universitarias de grado y posgrado.

Es Magister en Humanidades y Ciencias Sociales por la Universidad de Reims Champagne-Ardenne (Programa Saint-Exupéry), es Profesora Superior en Ciencias de la Educación y Licenciada en Ciencias de la Educación. Ha concursado y ha sido seleccionada por el Programa Saint-Exupéry del INFD (2010-2012). Ha sido formadora en diversos programas de formación permanente para docentes y equipos de gestión de instituciones educativas. Ha integrado jurado de tesis de carreras de grado y posgrado. Ha sido evaluadora de Proyectos Concursables del Programa "Conocer para Incidir en las prácticas Educativas" de INFD. Es tutora del Programa Saint- Exupéry de INFD (2013-2015). Participa en investigaciones avaladas por organismos públicos sobre las prácticas educativas.

❖ Resumen

El artículo se propone comunicar tres objetivos que direccionaron la investigación: indagar los usos que los profesores de Historia y Formación Ética y Ciudadana de Nivel Secundario de Argentina hacen de las TICE, constatar la organización de la actividad didáctica de estos docentes cuando usan las TICE e identificar los criterios de organización de la Acción. Se utiliza la metodología de la Clínica de la Actividad Didáctica. Se analizan secuencias didácticas auténticas en contextos reales. Se construyen categorías empíricas que permiten indagar los usos de las TICE, la organización de la Actividad Didáctica y sus parámetros de acción. En este proceso se identifican diversos usos de las TICE y se advierte la existencia de una organización de la actividad regulada por una concepción y tres teoremas de acción. La situación constatada constituye una oportunidad para la construcción de dispositivos de investigación y formación que, posibiliten aprendizajes y mejoras en el marco del análisis de la actividad real de los docentes.

Palabras clave: Didáctica Profesional, TICE, Actividad Didáctica, Génesis Instrumental, Conceptualización en la Acción, Educación Secundaria, Historia, Formación Ética y Ciudadana

❖ Introducción

En los últimos años, la producción académica y la agenda de política públicas en educación han subrayado la importancia de la formación continua de los docentes a través de la investigación, como un elemento clave de toda mejora educativa, que supone transformaciones conscientes en los modos de pensar y actuar de los profesores. El presente artículo, refiere a una investigación realizada dentro del Programa de Becas Saint-Exupéry 2010-2012, que parte de esta premisa fundamental y constituyó una línea de acción llevada a cabo en forma conjunta entre el área de Cooperación Internacional del Ministerio de Educación de la República Argentina y la Embajada de Francia en Argentina.

El interés por el estudio de los usos que los docentes hacen de las TICE, ha venido en aumento desde hace aproximadamente dos décadas ya que se han empezado a conocer y desarrollar proyectos educativos a nivel institucional y a nivel áulico que, encuadrados en políticas públicas educativas, utilizan las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Enseñanza (TICE).

Existe consenso en interpretar que la presencia de éstas se ha extendido en las aulas y en las organizaciones educativas de forma generalizada: “la presencia de las nuevas tecnologías en las aulas ya no tiene vuelta atrás” (Dussel & Quevedo, 2011, p. 11).

La investigación a la que refiere este artículo ha trabajado con situaciones auténticas: se presentan secuencias didácticas y se realizan entrevistas iniciales, registros de videoscopía y entrevistas de autoconfrontación simple. El material empírico, es organizado y analizado en función de los usos que los docentes hacen de las TICE en los procesos de Génesis Instrumental y de su Conceptualización en la Acción.

Desde el constructivismo sociocultural, se considera a las TICE como un instrumento de mediación de la enseñanza

“de acuerdo con las ideas de Vygotsky y sus continuadores, los procesos psicológicos superiores se caracterizan, precisamente, por la utilización de instrumentos de origen cultural adquiridos socialmente, particularmente instrumentos simbólicos como el lenguaje u otros sistemas de representación” (Coll, Mauri, Onrubia, 2008, p. 3).

Es decir, las TICE, son consideradas como medios o instrumentos nuevos de representación y comunicación. Pero estos medios o instrumentos poseen características propias que le otorgan un estatus novedoso. No constituye un nuevo sistema semiótico, ya que

“utiliza fundamentalmente sistemas semióticos previamente existentes, como el lenguaje oral y escrito, la imagen audiovisual, las representaciones gráficas, etc. y crea a partir de la integración de tales sistemas, condiciones totalmente nuevas de tratamiento, acceso y uso de la información” (Coll et al., 2008, p.3).

En este sentido, se entiende por Tecnologías de la Información y Comunicación el conjunto de tecnologías fundadas en la informática, la microelectrónica, las telecomunicaciones (particularmente las redes) el multimedia y el audiovisual, que, cuando son combinados e interconectados, permiten investigar, almacenar, tratar y transmitir informaciones, bajo la forma de datos de diversos tipos (texto, sonido, imágenes fijas, imágenes video, etc.), y permiten la interactividad entre personas, y entre personas y máquinas. (Basque, 2005, p. 34) En este artículo, se optó por hacer referencia a la sigla TICE, aludiendo a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación orientadas al campo de la Enseñanza.

A fin de abordar la complejidad del objeto de estudio y de orientar y responder con los objetivos planteados al inicio, se han tomado como referentes dos cuadros teóricos: la Didáctica Profesional y la Teoría de la Actividad Instrumentada. Estos brindan conceptos clave para el análisis de la actividad didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana del nivel secundario en Argentina, en situación de uso de las TICE.

❖ **Didáctica Profesional**

Desde la Didáctica Profesional, se plantean dos nociones centrales: la actividad didáctica y la conceptualización en la acción. La actividad es entendida como todo aquello que hace un sujeto con el objetivo de cumplir con una tarea, comprenda acciones observables o no observables. (Clot & Fernandez, 2007) En consecuencia, es necesario ir mucho más allá de las acciones concretas que realiza el profesor en el aula y en el desarrollo de la secuencia didáctica. Resulta insoslayable volver sobre ella a través de un proceso de análisis de la acción que comporte asimismo un análisis completo de la actividad. La actividad realizada es, entonces, sólo una parte de la actividad porque la acción es considerada como manifestación exterior de la actividad.

Para que este análisis sea pertinente debe apuntar a dilucidar la dialéctica entre actividad productiva y actividad constructiva. Esta distinción (Pastré, Mayen, Vergnaud. 2006) -originariamente esbozada por Marx- fue retomada por Rabardel & Samurçay (2004 citados por Pastré et al 2006 p. 18) al coincidir en que un sujeto al actuar transforma lo real –actividad productiva- pero al transformar lo real, también se transforma a sí mismo –actividad constructiva-. La actividad productiva alude al desarrollo, en este caso, de las secuencias didácticas. Se refiere a la acción propiamente dicha. La actividad constructiva es posterior y es posible identificarla en procesos de autoconfrontación con una situación real pasada.

La actividad constructiva permite conceptualizar y generalizar partiendo de lo singular, focalizando en la situación particular, y al mismo tiempo se la considera como un caso entre otros posibles. Se posibilita generalización y universalización. Estos procesos surgen de la actividad concreta, particular y su construcción es progresiva en el ejercicio de esta actividad (Pastré et al, 2006)

En función de la comprensión de los procesos de generalización y universalización, es pertinente hacer referencia a la Teoría de la Conceptualización en la Acción de Vergnaud (1990), que sostiene que para analizar la actividad hay que analizar la organización de la acción. Es óptimo entenderla como la conceptualización de lo real, que posibilita identificar relaciones y rupturas entre conocimientos, desde el punto de vista de su contenido conceptual, es decir “permite igualmente analizar la relación entre conceptos en tanto que conocimientos explícitos y los invariantes operatorios implícitos en las conductas del sujeto en situación (Vergnaud, 1990, p. 133).

Análogamente, Vergnaud propone el concepto de esquema, que se constituye en una categoría importante para el análisis de la actividad docente, ya que supone formular una perspectiva que lleva en sí la organización de la acción. En este sentido, se denomina “esquema a la organización invariante de la conducta para una clase de situaciones dada. En los esquemas es donde se debe investigar los conocimientos en acto del sujeto, es decir, los elementos cognitivos que permiten a la acción del sujeto ser operatoria” (Vergnaud, 1990, p.134) Desde este enfoque, el conocimiento está fuertemente vinculado a la actividad. Está inscripto en ella, la orienta y la guía.

❖ Teoría de la Actividad Instrumentada

La Teoría de la Actividad Instrumentada es una teoría reciente, de corte neovygtskiano que sigue los lineamientos expuestos por Verillon y Rabardel (1995). Son centrales en este abordaje dos conceptos: artefacto e instrumento, los cuales se pueden vincular respectivamente a los de instrumento material e instrumento psicológico, acuñados por Vygotsky. El artefacto es definido como aquello que “se refiere a todos los objetos de la cultura material a la que un niño tiene acceso durante su desarrollo” (Verillon & Rabardel, 1995, p. 81) y el instrumento es considerado como producto de una construcción psicológica.

El artefacto, se transforma en un instrumento, en función de la actividad del sujeto. A este proceso Artigue (2002) lo denominó Génesis Instrumental y lo definió como el pasaje por el cual el artefacto se transforma en instrumento, involucrando además la construcción de “esquemas personales o la apropiación de los esquemas sociales preexistentes” (Ballesteros Alfaro, 2003 p.132) Esto involucra dos direcciones: la instrumentalización y la instrumentación. La primera señala la apropiación del artefacto. Este segmento del proceso remite a un punto de vista externo y se puede identificar como el momento en donde el sujeto aprende a usar el artefacto por sí mismo.

En la instrumentación el proceso es interno, está dirigido hacia el sujeto, apuntando a su desarrollo y a la apropiación de esquemas de acción instrumentadas, permitiendo proporcionar una respuesta efectiva a las tareas dadas.

Por otro lado, la Orquestación Instrumental, que da cuenta de la organización y los usos que el docente realiza en sus clases con los instrumentos de enseñanza, entre los cuales se encuentran las TICE posibilita entender la lógica de los procesos de instrumentalización e instrumentación en conjunto con otros instrumentos en una secuencia didáctica. Según Trouche (2002), permite articular concepción, propuesta y acción de las secuencias didácticas. La noción de orquestación instrumental es clave para analizar la estructura de la clase y pensar las fases o etapas dentro de la misma.

El estudio de la dimensión productiva de la actividad, en el marco de la génesis instrumental, posibilita identificar los usos de las TICE que los docentes proponen a sus alumnos en las secuencias didácticas seleccionadas.

Paralelamente, el estudio de la actividad constructiva propicia el análisis de esa organización y de sus parámetros y criterios que sostienen esa organización.

❖ Metodología

En consonancia con los lineamientos teóricos explicitados en el apartado anterior, se adopta a la Clínica de la Actividad como metodología de investigación, que otorga a la subjetividad un lugar esencial en el análisis del trabajo docente. Este posicionamiento centra su mirada en la actividad del docente que supone, una focalización en el profesor en tanto sujeto de la actividad y no se hace foco sobre el saber enseñado o sobre la actividad cognitiva de los alumnos (Faita & Sajuat, 2010).

Esta Metodología se propone, a través de las Entrevistas Iniciales, Registros de la Acción de Clases y Entrevistas de Autoconfrontación acceder no sólo a la acción observable dentro de la dinámica de la clase, sino también, a la Actividad total del docente.

El trabajo de campo se ha realizado en escuelas secundarias públicas de Argentina, en la ciudad de Rosario (provincia de Santa Fe) y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en el ciclo lectivo 2011. Se ha trabajado con un caso de un profesor de Historia que se denominará en este trabajo PCABA y otro caso de un profesor de Formación Ética y Ciudadana, que se lo denominará PROS. Estos profesores han implementado Secuencias Didácticas con el uso de las TICE, en sus horarios habituales y en cursos donde ejercen la docencia desde el inicio del ciclo lectivo 2011 (Moscato, 2012 p. 36) La secuencia didáctica de Historia será identificada como SECABA y la secuencia didáctica de Formación Ética y Ciudadana como SECROS. Los contactos con los profesores y las escuelas se realizaron por vía jerárquica, a través de cartas avaladas por el INFD y por bases de datos informales de profesores (participación en foros y blogs de docentes de Historia) que trabajan con las TICE.

Las instituciones de ambos profesores cuentan con el Plan Conectar Igualdad (impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación) que supone, entre otras cuestiones, la distribución de netbook entre todos los estudiantes y docentes de las escuelas secundarias públicas y además la conectividad de la escuela.

El trabajo metodológico se puede dividir en tres instancias: la realización de la entrevista inicial, la observación y registro de la secuencia en contextos reales y la entrevista de autoconfrontación.

La entrevista inicial previa a la clase, denota la planificación de la acción didáctica. Forma parte de la actividad real, ya que evidencian aquello que el docente desea lograr. Es interesante indagar sobre el registro que se juega en el discurso de los docentes en este momento. Aparecen elementos desde el registro pragmático, ya que el docente habla desde sus experiencias y relata el “cómo se conduce” la clase, pero también surgen algunos dichos que remiten a un registro epistémico, cuando el docente se refiere a explicaciones de “funcionamiento” (Pastre, 2006) de una secuencia didáctica con TICE.

La observación y registro se llevó a cabo en formato de videoscopía y audioscopía de las secuencias de las clases mencionadas. Estos registros tecnológicos constituyen dispositivos de acopio del material “en vivo”. Con posterioridad a esta etapa fue necesario realizar la selección de episodios para la autoconfrontación, con una duración aproximada entre dos y tres minutos, cada uno. Para esta selección se puso en tensión la entrevista inicial y la secuencia didáctica. De cada secuencia se efectuó una transcripción de los turnos de acción.

La entrevista de autoconfrontación simple consiste en reintroducir en situación a los actores a través de registros de huellas de su actividad por medio de video filmaciones. (Theureau, 2010, p.17) En esta oportunidad se confronta a los docentes con los rastros de su actividad.

“La confrontación con los rastros pone al actor en una posición reflexiva frente a su propia actividad. Estos rastros son un apoyo, un mediador, bien

sea para recordar y describir la actividad que acaba de pasar o para re – elaborarla.” (Cahour & Licoppe, 2012, p.5)

En este momento el docente vuelve sobre lo vivido para analizarlo, para compararlo, se despegas del “fuego de la acción” (Cahour & Licoppe, 2012, p.5) y vuelve a ella con el objetivo de reformularla. La confrontación tiene efectos performativos propios, y puede ser parte de un proceso de construcción del conocimiento para actuar y del conocimiento sobre la acción. (Cahour & Licoppe, 2012, p. 5) donde lo vivido se constituye en una fuente para analizar los elementos ocultos de la actividad.

“La autoconfrontación constituye un recurso precioso para el investigador, un instrumento para capturar alguna cosa de la parte no observable de la actividad vivida y el sentido que los sujetos producen en el filo de la acción, de una manera inaccesible a la observación directa del sujeto y de su conducta” (Cahour & Licoppe, 2012 p.6).

❖ Organización de los Datos

La modalidad clínica asumida, propone diferentes niveles de análisis: un primer nivel general de descripción de la actividad didáctica en sus contextos reales y un segundo nivel que, partiendo de los modelos teóricos, organiza lo observado. En consecuencia los datos han sido organizados en dos niveles:

a. un nivel descriptivo integrado por las transcripciones de las Entrevistas Iniciales, Las transcripciones de las Secuencias Didácticas de las clases y Las transcripciones de las Entrevistas de Autoconfrontación

b. un nivel analítico que supone una organización y sistematización de los datos en función del marco teórico asumido y de los objetivos planteados de la investigación. A tal efecto se analizan: primeramente las **Fases de la Orquestación Instrumental** en SECROS y SECABA en relación a los momentos de la clase. Estos son identificados en función de las acciones que realizan tanto el profesor como los estudiantes con el objetivo de cumplir la tarea. Es decir, las fases, ponen en correspondencia la acción de docentes y alumnos con la Orquestación instrumental y documental, que suponen una explotación instrumental y documental determinada. (Moscato, 2012 p 43)

En un segundo momento, se indaga en los **Usos de las TICE en los Procesos de Génesis Instrumental** en SECROS y SECABA, se construye una tabla para organizar los datos (Moscato, 2012. p 45) en la cual se busca ahondar en los usos de las TICE que los docentes proponen a través de su Actividad para el proceso de Génesis Instrumental de sus alumnos. En estas se presenta una Categorías Analítica: Génesis Instrumental, subdividida en Procesos de Intrumentalización y Procesos de Instrumentación y Categorías Empíricas, que atraviesan los tres momentos metodológicos. Para la construcción de las categorías empíricas se tuvieron en cuenta dichos de los docentes en la entrevista inicial y de autoconfrontación y la acción didáctica.

Por último, con el objetivo de comprender los **criterios de la organización de la acción**, se indagó en las **concepciones que sostiene la organización de la Actividad** docente con el uso de las TICE, se diseñó una tabla “Organización de la Actividad Docente en situaciones de uso de las TICE”. (Moscato, 2012, p 48). La estructura de este organizador de análisis apunta a identificar los conceptos que movilizan los docentes en las situaciones de enseñanza señaladas, para organizar la actividad. Estos aluden a aquello plausible de cierta generalización en lo concerniente a la acción. Para esto es necesario poner en relación conocimientos explícitos de los docentes y conocimientos de índole pragmática.

Los datos se organizan en función de dos categorías analíticas que tienen una relación de subordinación entre ellas: la categoría de mayor nivel jerárquico es el concepto de Actividad, entendiéndola como todo aquello que hace (y que no hace) el docente en función de la tarea de enseñar el objeto de estudio mediado por las TICE. La segunda categoría, la Conceptualización en la Acción supone un proceso que permite comprender la lógica de la actividad. Se sistematizan los datos en forma tal de poner en evidencia la dialéctica entre actividad productiva y actividad constructiva (Samurçay & Rabardel, 2004), en función del proceso de Conceptualización en la Acción, a través del análisis y puesta en tensión entre la acción docente, registro pragmático de la actividad y las entrevistas iniciales y de autoconfrontación, que son tomadas como registros epistémicos de la misma.

Este diseño posibilita la comprensión de la organización de la actividad docente y apunta a la identificación de invariantes de acción. Ordena, en relación al encuadre teórico, lo evidente y lo no evidente.

❖ Resultados

Las secuencias indagadas presentaron características diferentes, pero también regularidades y coincidencias. En la SECABA, el uso de las TICE era general y estaba implícito en el desarrollo de la secuencia. El docente manifestaba un cierto grado de apropiación del artefacto, al igual que los estudiantes. En la SECROS, el uso de las TICE era totalmente guiado y se advirtió un nivel bajo de instrumentación por parte de docente y alumnos. Se constata que el bajo nivel de instrumentación por parte de los actores refuerza una acción más guiada.

Los resultados obtenidos, denotan una situación compleja. A continuación se presentan los hallazgos en función de los organizadores de datos presentados anteriormente:

Las fases de la Orquestación Instrumental: se ha constatado que las TICE forman parte de la Orquestación Instrumental y Documental de las Secuencias Didácticas indagadas. Ambos docentes entienden a las TICE como un instrumento dentro de la dinámica de la propuesta de la clase, es decir las TICE son Instrumentos dentro de la Orquestación Instrumental y Documental (Trouche, 2002) de las propuestas de enseñanza en Historia y Formación Ética y Ciudadana. Las TICE participan del “conjunto de explotación” (Trouche, 2002) de instrumentos con los que los profesores enseñan en estas secuencias didácticas. Esta situación también se ha constatado en las entrevistas iniciales y de autoconfrontación, en las cuales ambos docentes explicitan articulación entre instrumentos considerados tradicionales y las TICE,

Con respecto a la indagación sobre **los usos de las TICE en los procesos de Génesis Instrumental**, se han constatados usos específicos para los procesos de Instrumentalización e Instrumentación. Al respecto, para la sub categoría analítica de “Procesos de Instrumentalización”, se determinaron las siguientes categorías empíricas, que están dando cuenta de dos tipos de usos:

- Las TICE como archivo: alude a la capacidad de guardar un repertorio de documentos en diversos formatos. Se evidencia una función similar a la de un fichero.
- Las TICE como mecanismo a dilucidar: hace referencia a la lógica intrínseca del artefacto y a su necesidad de comprenderla para poder usarlo.

Para la sub categoría analítica “Procesos de Instrumentación”, se han identificado las siguientes categorías empíricas, que suponen cuatro tipos de usos de las TICE.

- Las TICE como medio de búsqueda de información: comprende la potencia de las TICE para rastrear información en diversos formatos. Implica entenderlas como un medio de “pesquisa”.
- Las TICE como medio de contextualización: alude a la potencia de las TICE para ubicar histórica y espacialmente diversos hechos. La diversidad de formatos en los cuales se presenta la información son definitivos a este tipo de uso.
- Las TICE como medio de comunicación: este uso de las TICE alcanza la capacidad de las mismas para posibilitar interacción intra clase y extra clase. Conviene diferenciar la comunicación intra clase y extra clase. PCABA, alude a la comunicación entre alumnos y docentes fuera de la clase para el envío de consignas, la socialización de los trabajos, especialmente a través de redes sociales como Facebook. PROS explicita que el uso de las TICE propicia mayor comunicación entre estudiantes y profesor dentro de la clase.

- Las TICE como medio de escritura escolar: alude a la potencia que poseen sus formatos para posibilitar la escritura. En ambas secuencias los docentes tenían como objetivo que sus alumnos produjeran textos utilizando las TICE, a través de programas que contienen las netbook, como la aplicación Word o la aplicación Power Point.

Cada una de estas categorías empíricas ha sido identificada en función de la recurrencia de datos en los dichos en las entrevistas iniciales y en las entrevistas de Autoconfrontación y Acción Didáctica de los profesores.

Para identificar **los criterios que guían la actividad** es necesario entender la complejidad de la organización de la misma, se ha indagado sobre el proceso de **Conceptualización en la Acción**. Esto permitió verificar concepciones de las TICE que funcionan en calidad de premisas consideradas válidas por los profesores y que organizan su acción, es decir como *teoremas en acto*. Éstas dan cuenta de parámetros y criterios que componen la actividad de PROS y PCABA poniendo de manifiesto invariancia y regularidad. En este sentido, son cuatro las regularidades constatadas que constituyen una estructura jerárquica y articulada. La primera premisa da cuenta de una consideración general: las TICE se constituyen en instrumentos de la orquestación instrumental y documental de la clase, articulándose con la segunda premisa, que se centra en el Tratamiento de la Información, entendiendo a las TICE como instrumentos exclusivamente para este fin. Sobre esta cuestión, puntualmente se observa que no sólo las TICE están en función de este objetivo, sino también los recursos tradicionales, con lo cual es posible afirmar que estos docentes consideran que los instrumentos que utilizan en sus clases sirven para tratar información. Los datos demuestran que los docentes seleccionan las TICE porque las mismas se constituyen, por sus características intrínsecas, en instrumentos con capacidad de motivar a los estudiantes, y asimismo, cuentan con el potencial de ser articuladoras de contenidos. Este poder le otorga un estatus de “talismán” (Litwin, 2008) y los docentes suponen que muchas acciones de la enseñanza están aseguradas por su uso: en la secuencia didáctica de Formación Ética y Ciudadana, la profesora deposita en el uso de las TICE, y específicamente en la búsqueda por Internet, un carácter de instrumento cognitivo que propicia el pensamiento crítico y PCABA, espera que las TICE, posibiliten en sus estudiantes el “click” necesario para ubicarse en un contexto histórico y relacionar continuidades y rupturas. Es legítimo, entonces, calificar a las TICE, como un talismán que trata y/o trasmite información, con una modalidad divertida

Estas concepciones se configuran como premisas, organizando la acción de los docentes: se considera que las TICE se constituyen en instrumentos de Orquestación Instrumental y Documental de una secuencia, cuyo objetivo es el Tratamiento de la Información, asimismo, las características intrínsecas de las TICE posibilitan que se consoliden como instrumentos motivadores, en función del aprendizaje de los estudiantes, alcanzando la categoría de instrumento mágico de articulación de contenidos.

Al respecto es necesario responder a una pregunta: ¿cuáles son los motivos para invertir de poder a las TICE? Del cruce de los datos se establece que, para estos docentes, la imagen y el sonido optimizan el tratamiento y, específicamente, la transmisión de una información (Perkins, 1985) en la enseñanza de Historia y de Formación Ética y Ciudadana. Además, por un lado, permite a los alumnos ubicarse en tiempo y espacio, y por otro, resulta valioso para el aprendizaje de la Historia y de la Formación Ética y Ciudadana contar con un archivo de información. En consecuencia, para los docentes entrevistados es ventajoso para la enseñanza de la Historia y la Formación Ética y Ciudadana, posibilitar usos vinculados al acopio de información para que los estudiantes cuenten con información “archivada”, o sea, almacenada en la netbook.

Al integrar las TICE como instrumento en la lógica de sus clases, se interpreta que éstas se encuentran alineadas a la organización global (con TICE o sin TICE) que caracteriza la actividad didáctica. Es decir, la actividad didáctica de PROS y PCABA en situación de uso de TICE está acoplada a esquemas de actividad didáctica global de

PROS y PCABA al interior de sus espacios curriculares. En este contexto, las TICE devienen en instrumentos eminentemente “transmisivos”. En otros términos, se considera que las regularidades identificadas como invariantes de la actividad con las TICE, forman parte de regularidades didácticas generales y éstas pueden actuar como freno u optimizando el uso de las TICE (Abboud-Blanchard & Vanderbrouck, 2012)

Los esquemas de acción de PROS y PCABA se encuentran en formación, ya que las regularidades identificadas son abiertas y denotan ensayo y error por parte de los docentes. No constituyen un circuito único ni cerrado. En las entrevistas y los registros se evidencia una cierta búsqueda con la modalidad de ensayo y error, que es típico de las situaciones abiertas. Algunas referencias del registro pragmático no se han constatado en el registro epistémico. Es conveniente señalar que en las entrevistas iniciales, los docentes consultados plantean usos que luego no se llevan a la práctica, situación que da lugar a una interpretación en clave de tensión a nivel de registros de conocimientos. La enseñanza con TICE, cabe recordar, se asienta, en los docentes argentinos, fundamentalmente en su práctica. De lo antedicho resulta que las invariencias identificadas constituyen un momento en los esquemas de acción en formación de los docentes argentinos. La situación de las TICE corresponde con una situación novedosa. Se advierte que estos docentes están transitando un tiempo de exploración y tentativa, tal como sostiene Vergnaud (1990). Por el contrario, no se han advertido conductas automatizadas, organizadas por un esquema único. Es conveniente mencionar, a fin de subrayar este incipiente uso de las TICE en las secuencias didácticas, que el empleo de los artefactos seleccionados, alude a un nivel general de uso de las mismas. Es decir, en las secuencias estudiadas, no se recurrió a programas específicos de Historia o de Formación Ética y Ciudadana.

❖ **Discusión y conclusiones**

Si se integran estas consideraciones, se puede afirmar que *en la actividad didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana, las TICE se constituyen en instrumentos de la Orquestación Instrumental y Documental de sus propuestas de enseñanza, dado que las mismas sirven para el tratamiento de la información y tienen el poder de motivar a los estudiantes y articular contenidos.*

Se puede derivar de lo anteriormente expuesto una consideración limitada de las TICE y en consecuencia un uso también limitado. Por esto, no resulta sorprendente que las características de la interactividad y la interacción, típicas de las TICE y que posibilitan un usuario más activo (Basque, 2007), y propician el aprendizaje de nuevas habilidades no han sido monitoreadas por los docentes dentro del material empírico. Esta situación se debe a que los profesores parten de una concepción de los artefactos limitada al tratamiento de la información. Se coincide con Abboud-Blanchard y Vanderbrouck (2012) que el grado de apropiación del artefacto por parte de los docentes puede actuar como un factor que impacta en el uso y la organización de las secuencias didácticas con TICE. Al respecto, es necesario explicitar que los docentes observados habían comenzado a utilizar regularmente las TICE en sus clases al inicio del ciclo lectivo observado.

Otro dato que da cuenta de la situación compleja mencionada, es, que, por un lado, los docentes reconocen cierto poder en las TICE, que ha llevado a usar la metáfora de talismán, pero por otro lado, emplean ciertos sustantivos para referirse a ellas que denotan uso de instrumentos tradicionales:

En la Entrevista inicial refiriéndose a las netbooks;:

PROS: “es tener un atlas viviente”

PCABA: “es una especie de manual multimedia actualizable permanentemente”

Estas metáforas reflejan una tensión. Por una parte, nombran a las TICE con sustantivos que aluden a medios escolares típicos y tradicionales y por otro lado, las caracterizan con “novedosos” adjetivos, que potencian al sustantivo pero no cambia su esencia. Esta tensión abona la idea de esquemas en formación planteada anteriormente.

Resulta conveniente cotejar los resultados de esta investigación con otras que han abordado la cuestión de los usos de las TICE en otros contextos. Existen algunas convergencias dignas de mención, por ejemplo, con aquella investigación de Josianne Basque (2005), titulada “*Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire* » realizada en la Télé-université de Canadá. Ésta establece que los docentes universitarios de instituciones canadienses sostienen un uso de las TICE como vehículos de mensaje, uso considerado como limitado de suyo. También se plantea que esta apropiación podría explicar el temor de algunos docentes, que consideran al profesor como único transmisor de conocimientos. En el artículo se señala que es necesario trabajar para que los docentes consideren a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación como socios pedagógicos. Para esto, se señala, es necesario pensar a las Tecnologías de la Información y la Comunicación como herramientas cognitivas y de mediación.

En una línea similar, se encuentran los resultados de la investigación, de César Coll et al (2008) donde al ponerse en tensión usos planificados y usos reales de las Tecnologías de la Información, se constata que en los usos reales, los profesores explotan menos las potencialidades de las herramientas tecnológicas de lo que ellos mismos prevén en sus planificaciones. Asimismo, el uso de las TICE vinculado casi exclusivamente al Tratamiento de la Información ha sido también puesto de manifiesto por una investigación sobre el uso de Internet realizada en las Escuelas de Catalunya por la Universidad Oberta de Catalunya (2007), donde se concluye que los docentes tienden a usar Internet para usos tradicionales y no para usos innovadores.

Los resultados de los estudios consultados coinciden en que existe una concepción limitada de las TICE y que ésta se encuentra estrechamente vinculada a los usos que los docentes hacen de las mismas y plantean a sus estudiantes. Con respecto al posicionamiento asumido por los docentes, es digno de recordar, los resultados de la investigación de Maha Abboud –Blanchard y de Fabien Emprin (2009) publicados en el artículo “*Pour mieux comprendre les pratiques*”, en donde se focaliza el análisis en la formación de los docentes de matemática. Sus autores relevan como insuficiente la formación en TICE de docentes para primaria en Francia. Así también plantean un déficit cualitativo en la formación de docentes, que conlleva ineficiencia en el desarrollo y diversificación de los usos. Se señala que las necesidades de formación de los profesores en este campo resultan perentorias. Si bien existen diferencias en lo relativo tanto al contexto socio histórico como al nivel de enseñanza, es importante destacar, en función de los resultados recabados y de la interpretación de los datos, la necesidad de que los docentes puedan asumir un uso de las TICE que dé cuenta de la explotación instrumental en toda su potencia. Este proceso deberá, entonces y en función de lo investigado, sustentarse en una concepción correlativa a este uso complejo. Ésta se irá formando a través de procesos de formación que posibiliten una concepción integrada por conocimientos prácticos y teóricos que, al calor de la actividad productiva y constructiva propicien parámetros de acción pertinentes que optimicen la potencia de las TICE

En síntesis, a través de esta investigación, se ha podido verificar que el uso de las TICE se encuentra integrado al proceso de Orquestación Instrumental y Documental de cada clase que forman la Secuencia Didáctica. Los profesores consideran a las TICE como Instrumentos dentro de este proceso. La Actividad Didáctica de PROS y PCABA con el uso de las TICE se relaciona con los Procesos de Génesis Instrumental. La indagación realizada sobre la actividad productiva y constructiva y sobre el proceso de Conceptualización en la Acción -en el que se puso en evidencia el registro pragmático y el registro epistémico- ha permitido identificar una concepción inicial y tres teoremas en acción, que actúan a modo de afirmaciones en acto y organizan la acción. Es decir, estos profesores organizan su actividad en función de una serie de tres preposiciones, consideradas como teoremas en acto: por un lado, parten de la idea

general que las TICE se constituyen en Instrumentos de Orquestación Instrumental y Documental. Asimismo, sostienen la pertinencia de su uso ya que las mismas se constituyen en Instrumentos de Tratamiento de la Información, que, a raíz de sus características intrínsecas, motivan a los estudiantes y propician la articulación de contenidos. Estas, son el sustento o la razón por la cual los profesores deciden determinados usos con las TICE. A saber, para los procesos de instrumentalización, se evidencian usos de las TICE como archivo y como mecanismo a dilucidar; y para los procesos de instrumentación, se observan usos vinculados a la búsqueda de información, a la contextualización de esa información, a la comunicación y a la escritura escolar

Por otro lado, sin la intención de generalizar los resultados, pero teniendo en cuenta las consideraciones referidas a la formación inicial y a la implementación del uso masivo de las netbooks, es insoslayable plantear la necesidad de diseñar dispositivos de formación que, basados en la investigación de la actividad, confronten al docente con su propia actividad. Es decir, resulta importante la gestión de dispositivos de investigación y formación. En este sentido, el proceso de indagación que supone la Metodología de la Clínica de la Actividad Didáctica posibilita el aprendizaje en el marco de la actividad constructiva. Este encuadre legitima que se subraye el valor de esta investigación en función de la formación en los lugares de trabajo. Se considera oportuno, entonces, para la formación docente continua diseñar un dispositivo doble, con modalidades de investigación y formación donde, desde los Institutos Superiores de Formación Docente, se generen espacios de construcción del conocimiento en función de la actividad docente. Estos espacios podrían proponerse desde la formación de comunidades de prácticas. Sería óptimo pensar en dispositivos de investigación y formación en los cuales se propicie la indagación de la actividad productiva en función de la autoconfrontación cruzada de colegas, con el objetivo de potenciar la actividad constructiva. Este tipo de dispositivos proporciona, a través del trabajo sobre la actividad real de los docentes, aprendizaje y mejora.

En función del diseño de futuros dispositivos de formación docente continua, se recomienda profundizar sobre esta problemática en otros espacios curriculares del Secundario Obligatorio, a fin de constatar esquemas de organización de la actividad docente en situación de uso de TICE. De este modo, a través de estos mecanismos, resultará de capital importancia verificar la existencia de regularidades, comunes a los espacios curriculares de este nivel y poder diseñar, en función del resultado de este cotejo, estrategias de formación atravesadas por una lógica general y cuestiones específicas y disciplinares diferenciadas o bien, cuestiones específicas diferenciadas exclusivamente.

Otro punto importante es el trabajo con los formadores de los Institutos Superiores de Formación Docente para generar, dentro de la formación inicial y sus procesos, el trabajo con las TICE. Se recomienda que, desde las formaciones disciplinares de los distintos profesorados, las TICE estén incluidas e integradas en los procesos de Orquestación Instrumental y Documental al interior de los Institutos. Esto supone formación continua en el sentido de lo planteado anteriormente y formación inicial para los estudiantes de los profesorados. Desde esta perspectiva en la cual la actividad genera conocimiento, se plantea para la formación inicial una estrategia de formación en alternancia entre la teoría y la práctica, centrada en el análisis de la actividad con el uso de las TICE, su organización y sus parámetros de acción.

Una línea de discusión que es posible abrir a partir de los resultados relevados, es la relación entre esquemas de acción constituidos y esquemas de acción en formación. Sería pertinente identificar los elementos de aquellos esquemas generales de la actividad didáctica en los que se apoya el uso de las TICE en los profesores de Historia y Formación Ética y Ciudadana y que propician un mayor aprovechamiento de estas tecnologías, como así también, indagar en aquellos elementos que obturan el aprovechamiento de las TICE. Conviene señalar, que también sería oportuno reflexionar sobre el vínculo entre los esquemas en formación de estos profesores y la génesis de los usos de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación a nivel personal. Es decir, plantear la relación entre génesis de uso personal y génesis de uso profesional: ¿son correlativos los usos personales de estas tecnologías con un

aprovechamiento de las mismas en el marco de la enseñanza en situación de uso de TICE?

Una línea complementaria de este abordaje podría plantear como foco de atención los procesos cognitivos que desarrollan los estudiantes con el uso de TICE, especialmente con los usos innovadores. Esta línea podría articular la actividad didáctica y el aprendizaje finalmente alcanzado.

Centrarse en el estudio de la actividad didáctica de los profesores de Historia y de Formación Ética y Ciudadana en situaciones de uso de TICE del nivel Secundario argentino, ha resultado de especial interés para comprender los usos de las TICE y los motivos por los cuales los profesores toman determinadas decisiones en la acción. En este sentido, se pueden abrir líneas de gestión en lo que se refiere a la formación continua e inicial de los docentes, posibilitando dispositivos de investigación y formación. Entonces, surge como corolario que este formato de investigación posibilita la formación y la gestión en función del potenciamiento de la actividad constructiva y la transformación de lo real.

❖ Bibliografía

Abboud-Blanchard, M; Emprin, F. (2009). Pour mieux comprendre les pratiques des formateurs et de formations TICE . *Recherche et formation*, 62,125 -149.

Abboud-Blanchard M., Vandebrouck F. (2012). De l'analyse d'usages des TICE à une articulation des cadres théoriques pour l'étude des pratiques enseignants. Lagrange (Ed.), *Les technologies numériques pour l'enseignement : usages et genèses*. Toulouse: Eds Octarès.

Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of computer for Mathematical Learning*, 7, 245- 274.

Béguin, P. y Rabardel, P. (2000). Designing for instrument-mediated activity. *Scandinavian Journal of Information Systems*, 12, 173-190. ; Recuperado de http://www.daimi.au.dk/~olavb/sjis12/7-PB_p173-190.PDF

Ballesteros Alfaro, E (2007) Instrumentos psicológicos y la teoría de la actividad instrumentada: fundamento teórico para el estudio de los recursos tecnológicos en los procesos educativos. *Cuadernos de Investigación y Formación en Educación Matemática*, 3 (4), 125-137.

Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2 (1), 30-41.

Cahour, B; Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. *Revue d'anthropologie des connaissances* 2/2010, 4, (2),1-11.

Clot, I., Fernandez, G (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 3 (1),15-19.

Coll C, Maruil T; Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1 (10). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.

Dussel, I; Quevedo, L. (2011). Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Documento Básico del VII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana.

Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. In F. Yvon et F.

Saussez. *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation.* (p.p.41-71). Laval : Presses Universitaires de Laval.

Haspekian M., Artigue M. (2007). L'intégration d'artefacts informatiques professionnels à l'enseignement dans une perspective instrumentale : le cas des tableurs. En Baron, M, Guin, L. Trouche (Eds), *Environnements informatisés et ressources numériques pour l'apprentissage: conception et usages* (p.p.37-63). Paris: Editions Hermès.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité.* Paris: PUF.

Litwin, E. (2008). Docentes y tecnologías: Un recorrido por las tradiciones y los escenarios de su utilización en las aulas. Módulo 1 – Educared: Maestros en Tecnología. Recuperado el 12 de abril de 2012 de <http://educared.org>

Moscato, P. (2012). La actividad didáctica de los profesores de Historia y Formación Ética y Ciudadana mediada por TICE en el Nivel Secundario en Argentina. (Tesis de Maestría Inédita). Memoria de Maestría: Educación y Formación. Especialidad: Concepción, intervención e investigación en Educación y en Formación (CIREF). Reims. URCA. IUFM Champagne Ardenne. INFD. Ministerio de Educación de la Nación Argentina. Buenos Aires.

Pastre, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9-17.

Pastre, P. (2006). Apprendre à faire Article publié dans Bourgeois, E., Chapelle, G., *Apprendre et faire apprendre.* Paris, Presses Universitaires de France. Recuperado (en francés) el 10 de abril de 2012 de http://psycho.univ-lyon2.fr/sites/psycho/IMG/pdf/PASTRE_Apprendre_a_faire.pdf

Pastré, P; Mayen, P. et Vergnaud, P. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198 (traducido por D'Meza, M. y Molina-Zavalía, R. (2012). La didáctica Profesional. Material de uso exclusivo para la formación de UNIFE)

Perkins, D. N. (1985). The fingertip effect: How information-processing technology shapes thinking. *Educational Researcher*, 14(7), 11-17.

Rabardel, P. (1999). Eléments pour une approche instrumentale en didactique des mathématiques. En M. Bailleul (Ed.), *Ecole d'été de didactique des mathématiques* (p.p 202-213). Houlgate: IUFM de Caen.

Rickenmann, R. (2007). Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elementos para la construcción de identidad profesional. *Eccos*, 9 (2), 435-463.

Samurçay, R. y Rabardel, P. (2004). Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences: propositions. En R. Samurçay y P. Pastré (Dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (pp. 163-180). Toulouse: Octarès.

Sensevy, G ; Mercier, A (2007). Categorías para describir y comprender la Acción Didáctica. En *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves.* Rennes Pur. (Traducido por: Ducue, J; Rickenmann, R. 2009 Universidad de Antioquia y Universidad de Ginebra.)

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche "cours d'action", *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2 (4),287-322 (Traducido por UNIFE) Recuperado de (en francés) el 10 de abril de 2012: <http://www.cairn.info/revueanthropologie-des-connaissances-2010-2-page-287.htm>.

Trouche, L (2002) Construction et conduite des instruments dans les apprentissages mathématiques: nécessite des orchestrations. En: Guin, D. & Trouche, D. (Ed) *Calculatrices symboliques. Transformer un outil en un instrument du travail informatique: un problème didactique.* Grenoble: La Pensée Sauvage.

Verillon, P & Rabardel, P. (1995). Cognitions and artifacts: a contribution to the study of thought in relation to instrument activity. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (1), 77-101.

Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23), 33-170.

Vygotski, L. (1934/1993). Pensamiento y lenguaje. *En Obras Escogidas, II.* (pp. 9-348). Madrid: Vozor.

La Actividad Didáctica mediada por Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativa en Geografía en Escuelas de Nivel Secundario de Argentina

Analía Graciela Lomberg

Es profesora en Educación Especial, Profesora en Ciencias de la Educación, Psicopedagoga; Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad Nacional de Formosa, postítulo en Investigación Educativa por la Universidad Nacional de Córdoba, Especialista en Análisis e Intervención Institucional por la Universidad Nacional del Nordeste; Master en Ciencias Humanas y Sociales. Mención en Educación y Formación, Especialidad en Concepción, Intervención e Investigación en Educación y Formación. Université Reims Champagne Ardenne. République Française.

Nació en la provincia del Chaco, República Argentina y desde 1974 reside en la localidad de San Bernardo, donde se desempeña como Coordinadora Pedagógica y formadora del Instituto de Educación Superior; a cargo de las cátedras: Investigación-Educación: sujetos y contextos, Sistema Educativo y Seminario de Investigación en Ciencias Sociales. También se desempeña como Profesora Ordinaria en las cátedras Técnicas de Investigación y Tecnología y Sociedad en la Universidad Tecnológica Nacional. Concurrió para la Beca Saint-Exupery con el proyecto: *“Estrategias de alfabetización académica en las prácticas educativas de la formación docente”*

❖ Resumen

La problemática general que orienta el trabajo está relacionado con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación –TICE-⁸ que hacen los profesores, en las clases de geografía en escuelas de nivel secundario de Argentina y en qué medida la orquestación instrumental que realizan promueven la génesis instrumental en los estudiantes en sus dos entidades; una primera referida a la apropiación del artefacto y sus propiedades; la instrumentalización y, una segunda denominada instrumentación referida a la construcción de esquemas de uso.

⁸

promueve el modelo 1:1.

Se hace principal hincapié en la Netbooks, entregadas por el programa Conectar Igualdad que

La metodología utilizada, denominada “Clínica Didáctica” fue seleccionada por permitir hacer un recorte de la realidad, focalizando tres diferentes momentos de una situación didáctica. En primer lugar una entrevista al profesor centrada en la planificación de la secuencia didáctica a implementar, un segundo momento de observación y registro de la actividad didáctica⁹ mediante la técnica de videoscopia, y por último una entrevista de autoconfrontación.

Los resultados adquieren significatividad en tanto permiten, a partir de lo realizado, continuar en el proceso de implantación de un sistema donde la didáctica profesional y sus instancias de reflexión y re-ingenierías didácticas sea el eje vertebrador de un dispositivo de formación inicial y continua. Para poder pensar en formadores de una nueva alfabetización.

Palabras clave: Actividad Didáctica- Tecnologías de la Información Comunicación Educativa; Génesis instrumental; Orquestación Instrumental

❖ Introducción

El presente trabajo corresponde a la etapa final de un proceso de formación profesional, en el marco del Programa de Becas Saint-Exupéry. INFD – CD IUFM, siendo su objetivo “Conocer los usos de las Tecnologías de la Información y la Comunicación Educativas (TICE) en los procesos de mediación semiopragmática en las prácticas de enseñanza de profesores del nivel secundario en Historia, Geografía y Lengua durante los ciclos lectivos 2011 y 2012 en Francia y Argentina”

Debido a que el uso de las TICE en ambos países se encontraba en diferentes momentos de implementación de las iniciativas nacionales relativas al equipamiento informático y la formación docente, como así también los tiempos de permanencia en campo como equipo de docentes – investigadores (dos semanas en Francia en Febrero de 2011), dificultaron avanzar sobre un trabajo de tipo comparativo e interesaba analizar el momento en que Argentina iniciaba un equipamiento masivo a través del Programa Conectar Igualdad, el estudio quedó circunscripto a Argentina, en el marco de la política pública de Inclusión digital.

Este programa de alcance nacional, tiene como objetivo el logro de una sociedad alfabetizada en las TIC, con la posibilidad de un acceso democrático a recursos tecnológicos e información sin distinción de grupo social, económico ni de densidades poblacionales, y en la búsqueda de generar un cambio revolucionario en los modelos de educación, tal como puede leerse al acceder al portal.

Fue así como el objeto de estudio, sobre el que se exponen los resultados fue delimitado como: *El uso de las Tecnologías de la Información y la comunicación Educativas- TICE, que hacen los profesores en las clases de Geografía en escuelas de*

⁹ Actividad didáctica es entendida aquí en los términos de René Rickenmann como *sistema dinámico de determinaciones mutuas en la terna, docente-alumno-objeto cultural*.

nivel secundario de Argentina” y, en qué medida sus conceptos en acción; la orquestación instrumental que diseña y ponen en juego promueve la génesis instrumental en sus dos entidades; una primera referida a la apropiación del artefacto y sus propiedades; la instrumentalización y, una segunda denominada instrumentación referida a la construcción de esquemas de uso.

En este marco educativo, donde el estatus de esta política pública es del nivel de Estado, la intención es “mirar” para “intentar ver” el posicionamiento de los docentes frente a una tecnología en el aula en carácter igualitario para los estudiantes; y allí poder pensar en post de la generación de un futuro dispositivo, las distintas brechas de unos y otros en relación a ese artefacto que toma entidad de manera cotidiana en las prácticas de los profesores; brechas que en definitiva influyen en el uso que hacen de las TICE.

La dinámica establecida permitió elaborar unas primeras anticipaciones de sentido o supuestos epistemológicos que necesitaron en todo momento del ejercicio de extrañamiento ya que al reconocernos profesores, aceptamos que ciertos modelos o patrones regulares de la actividad, modo de hacer la tarea con aspectos visibles e invisibles, Clot, I (1999), pueden estar velando o sesgando algunos aspectos de la actividad observada o invisibilizándolos.

Mirar, ver y analizar el objeto de estudio desde esta doble perspectiva de profesor-investigador, no fue tarea fácil por un sinnúmero de preconceitos y prejuicios sobre la práctica profesional de colegas, donde muchas de ellos están relacionados a:

- Amplia brecha entre la tarea (lo prescripto) y la actividad (lo efectuado), asociada a la formación del profesorado.
- Acciones, gestos profesionales, modos de intercambio que más allá de promover la génesis instrumental en los estudiantes, lo que generan es una negativa o resistencia a la inclusión de las TICE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El uso de las TICE en la enseñanza ha sido analizado por varios autores, entre ellos se destaca el que ha llevado adelante Coll (2008) quien partiendo del análisis de las secuencias didácticas, identifica un número relativamente amplio de tipos de usos reales de las TICE, de acuerdo a los grados de presencia e intensidad de variables, proponiendo cuatro grandes categorías, que sintetizan, en lo esencial, las formas más habituales y extendidas de uso real de las TICE. Este estudio resultó relevante en la medida en que mostró algunos usos de las TICE que pone en juego el profesor y que como tal tienen mayor o menor potencial para la promoción de la génesis instrumental en los estudiantes.

Otros antecedentes en esta línea, aunque ya más específicamente sobre el análisis de las clases grabadas por la metodología de videoscopía, investigadores de la Universidad de Salamanca (Sánchez, García, Castellano, de Sixte, Bustos y García Rodicio, 2008, Sánchez, García y Rosales, 2010) dividen las clase en unidades de análisis que permiten llegar a la estructura global de la sesión a través de la

identificación de las Actividades Típicas del Aula (ATA), de las cuales las más comunes son: planificar actividades, asignar nuevas tareas, explicar el recurso, evaluar.

La interrelación de estos dos grupos de factores diferenciados muestra un correlato posible de relacionar con lo denominado por Sensevy, M y Schubauer, L. (2007) como funciones del docente (definición, devolución, regulación e institucionalización) en la actividad didáctica, concepto vertebrador del presente trabajo.

❖ Metodología

La particularidad del contexto en el que se desarrollo el presente estudio promovió una dinámica en las decisiones metodológicas sobre el trabajo de campo, marcada por el movimiento entre las distintas configuraciones grupales conformadas: grupo becarios formación en investigación; equipo actividad didáctica mediada por TICE; equipo actividad didáctica y TICE en Geografía.

El material empírico recogido, protocolizado y analizado del presente informe corresponde a dos secuencias didácticas de espacios curriculares de Geografía, desarrolladas en una de las Escuelas de Educación Secundaria de la localidad de San Bernardo, en la Provincia del Chaco, República Argentina, durante el año 2011.

La muestra de docentes de Geografía seleccionados fue de carácter intencional, según criterios acordados en el grupo Actividad Didáctica mediada por TICE, entre ellos: a) Que se desempeñen en escuelas secundarias que hayan recibido las netbook del programa Conectar Igualdad; b) Que el docente utilice las nuevas tecnologías en el desarrollo de sus clases, y específicamente la netbook; c) Que acepten que sus clases sean filmadas durante el tiempo de duración de una secuencia, y a ser entrevistado antes y después de la secuencia; y d) Que haya realizado alguna capacitación acerca de la aplicación de las tecnologías disponibles en la netbooks.

En este marco, la unidad de análisis fue definida como: “La Actividad didáctica mediada por las Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación en Secuencias Didácticas de Geografía en la Educación Secundaria”

El cuerpo empírico del presente trabajo está compuesto por: los registros de audio y las transcripciones de las entrevistas previas a la explotación de la secuencia didáctica; los registros videoscópicos de ambas secuencias y sus respectivas transcripciones y los registros de audio y, las transcripciones de las entrevistas de autoconfrontación realizadas a ambos docentes.

La metodología utilizada es la denominada “Clínica didáctica”, en tanto permite explorar, analizar las concepciones y diseño de la situación didáctica orquestada, la explotación y posterior evaluación de la misma, mediante tres momentos: 1) una entrevista previa con el docente a cargo de toda la secuencia didáctica, 2) el registro de la situación didáctica mediante la técnica de videos copia y 3) una entrevista de autoconfrontación focalizada en determinados episodios, de las situaciones registradas en video. Como criterio, para la selección de los episodios para la entrevista de

autoconfrontación, se determinó la distancia entre la tarea prescrita y la actividad efectuada.

La técnica de videoscopia de las clases, en el presente estudio ha utilizado solo una cámara con toma general y apoyo de grabación de audio, del registro videoscópico se realizó de manera posterior la transcripción bajo forma de protocolo escrito.

A partir del protocolo escrito se realizó un primer proceso de reducción de la información, elaborando sinopsis de las secuencias didácticas, lo que permitió ver la estructura general de las clases a través de los principales episodios. La selección de los episodios se realizó como unidades de sentido de la actividad del docente y de los estudiantes en el proceso de co-construcción del objeto de conocimiento puesto en juego.

De la primera aproximación analítica del material y, en función de los referentes conceptuales desde los que se pretendía leer la actividad didáctica de las secuencias, se elaboró una primera grilla con las categorías, subcategorías y criterios de indicación con la que se codificara posteriormente los registros de las entrevistas previa y post de autoconfrontación, más las transcripciones de las videoscopias de las clases.

Una segunda etapa de análisis estuvo marcada por la búsqueda de: a) la identificación y codificaciones de acciones docentes que promovían la génesis instrumental en los estudiantes en sus dos direcciones: instrumentalización e instrumentación y, b) la identificación y codificación de fenómenos didácticos para describirlos e intentar comprender los procesos bajo tres categorías: procesos mesogenéticos; proceso topogenético y proceso cronogénético. La subcategorización de los mismos y la generación de los criterios de indicación tuvieron como objetivo constituir un cuadro de emergentes, esquemas de validación que permitan visibilizar los referentes empíricos de las hipótesis generadas a partir del primer análisis y poder así, describir y comprender los usos de las TICE que realizan los profesores de Geografía cuando estas median la actividad didáctica.

Este tratamiento de la información generó los primeros resultados que nos movió a profundizar la teoría de la instrumentación. A partir de esta dialéctica se elaboró una segunda grilla para el tratamiento del material. Esta fue generada desde dos categorías conceptuales: 1) Orquestación instrumental definida como la estrategia docente para movilizar aspectos colectivos de la génesis instrumental de los estudiantes y 2) la categoría de Génesis de Uso de las TICE, concepto útil para ver el avance de la génesis instrumental personal a la profesional de los profesores.

La categoría de Orquestación Instrumental, favoreció la mirada de los tres momentos de la actividad, tal como lo contiene el material campo. Vale decir, permitió mirar la entrevista previa, los registros videoscópicos de las clases y las entrevistas de autoconfrontación. En las primeras, todo lo referente a concepciones de los docentes al diseñar la situación didáctica y las variables didácticas consideradas (contenidos, objetivos, etc) al momento de decidir mediar la actividad con TICE, los artefactos seleccionados en esta decisión y las configuraciones grupales y/o individuales de los estudiantes, previstas para las diferentes clases. Del segundo momento, los registros videoscópicos se trabajó el material, intentando, analizar la explotación didáctica a

partir de las funciones docentes de definición, devolución, regulación e institucionalización en tanto actividad efectuada y por último en la instancia de la entrevista de autoconfrontación el análisis y el esfuerzo de comprender, a partir lo “dicho” por los profesores al momento de la observación de los episodios que habían sido seleccionados, su mirada sobre el funcionamiento de la actividad conjunta.

La categoría de Génesis de Uso fue relevante en tanto nos acercó la posibilidad de; mediante el análisis de los usos poder “ver” el nivel en el que se encuentran los profesores en la relación a la génesis de uso personal y profesional de las TICE.

Para la realización de la entrevista a priori se elaboraron, al interior del grupo Actividad Didáctica mediada por TICE, preguntas que estuvieron centradas en tópicos comunes.

El grupo TICE –Geografía, registró, con esta metodología, cuatro (4) secuencias didácticas, a la misma cantidad de profesores, dos en las localidades de San Bernardo (Provincia del Chaco) y dos (2) en la localidad de Maipu (Provincia de Buenos Aires); con sus correspondientes entrevistas previas y de autoconfrontación. Esto cobra relevancia en tanto los criterios de indicación se generaron con las cuatro (4) secuencias y no sólo con las dos (2) que conforman el cuerpo empírico del presente trabajo.

Las secuencias filmadas tienen la particularidad de haber utilizado, además de las netbooks, tanto alumnos como profesores, como medio didáctico el software e-Learning Class, el cual permite al docente y al alumno, en forma general, compartir recursos digitales, realizar trabajos colaborativos e interactuar en forma virtual con el resto de la clase.

Las entrevistas de autoconfrontación fueron realizadas dentro de los diez (10) días posteriores a la última clase de la secuencia, sobre tres (3) o cuatro (4) “episodios” de toda la secuencia didáctica. Estos “recortes de las clases”, que se seleccionaron para rescatar determinadas acciones, consideradas claves para trabajar con el profesor en la entrevista de autoconfrontación; ellos debían evidenciar uno de los dos criterios, que fueron decididos en el grupo Actividad didáctica mediada por TICE, y ellos fueron: a) una considerable distancias entre la tarea (aquello diseñado para las clases y puesto de manifiesto en la entrevista previa) y la actividad efectuada (lo sucedido en las clases en la acción conjunta entre profesor y estudiantes) y, b) situaciones que se nos presentaban como cuestiones contradictorias en esas mismas instancias.

Al momento de la entrevista de autoconfrontación se expusieron al profesor a cargo de la secuencia didáctica, los fragmentos fílmicos correspondientes a los episodios seleccionados, no con la intención de una fundamentación de los mismos, sino para obtener una exposición reflexiva sobre los mismos.

En el proceso, las dificultades metodológicas estuvieron asociadas al novatez de los investigadores y de los profesores, lo que generó, en el caso de Geografía, un “cuadro clínico” de las situaciones didácticas de cada una de las secuencias, que se encuentra teñido por ello. Y, en el caso del presente trabajo, el desconocimiento de la didáctica

específica de la Geografía, más la no participación de un par de la misma disciplina en la entrevista de autoconfrontación, dificulta la reflexión del profesor sobre la actividad didáctica, para a partir de ello proponer revisiones y ajustes de la orquestación, más aún pensar en reingenierías didácticas.

❖ Resultados

A continuación se exponen hallazgos derivados del análisis de la información registrada relacionada con los usos de las TICE, que realizan los profesores de Geografía en la educación secundaria en la localidad de San Bernardo, Provincia del Chaco, en el año 2011, año de inicio de implantación de la política educativa “Conectar Igualdad”; considerando la dimensión didáctica de la actividad e intentando dar cuenta de la organización y modos de acción que realiza el profesor cuando pone en juego una secuencia didáctica de Geografía mediada con artefactos computacionales.

El análisis de los diferentes registros de cada una de las secuencias muestran en una primer lectura del material y, tomando la categoría de orquestación instrumental, que en la instancia de concepción y diseño de la situación didáctica, el uso que los profesores le atribuyen a las TICE es, básicamente funcional en su carácter de soporte de información; las netbooks concebidas como portadores de textos, como dispositivos para la visualización cartográfica, como herramienta para la elaboración de textos en Word y estos como apoyos textuales propios para el diseño de mapas conceptuales, a partir de la lectura y análisis de material de la disciplina, en soporte digital; para la presentación de trabajos de carácter individual o de pequeños grupos, como así también para con la incorporación de otro artefacto, como lo es el proyector, el trabajo colectivo a partir de producciones individuales.

En el diseño de las diferentes clases de las secuencias didácticas los docentes atienden principalmente a algunas de las siguientes variables didácticas: a) contenido b) objetivo c) metodología quedando, llamativamente, la de evaluación sin explicitarse.

Los registros no muestran en la concepción y diseño de la secuencia en el uso de las TICE propuestas el desarrollo de habilidades para pensar y aprender con una mejor administración de los recursos atencionales de los estudiantes (ejemplo: diseño de tareas multimediales, uso directo de fuentes de información, elaboración de mapas, procesamiento de datos).

Al momento de dar cuenta de la elección de artefactos para la ejecución de la secuencia, (Cmap, Power Point, Word, Foxit Reader), los profesores no refieren a estos como posibilitadores de construcción de conocimientos colectivos, en cambio si señalan instancias previas de nivelación¹⁰ o trabajo en otros espacios curriculares con la misma tecnología. Las intervenciones pensadas son, mayoritariamente, de tipo indicativo, directivo, correctivo ante dificultades con las tecnologías; como así también

¹⁰

Se han realizado en la institución capacitación a docentes y alumnos sobre el uso funcional y operativo de las netbooks, es a lo que llaman nivelación y obedecen a la propuestas del Programa “Conectar Igualdad”, conocido como Curso Básico

otras mediante la utilización de materiales en soporte papel, para evitar “pérdidas de tiempo” mientras logran la conectividad.

Con respecto a la explotación de la situación orquestada pudo verse que: a) Los gestos profesionales asociados a la función de definición presentan un planteamiento de la situación problema, desde la Geografía señalando tiempos y procedimientos donde es posible identificar a la TICE como un segundo contenido escolar, que complejiza la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje; b) Los gestos profesionales de regulación e institucionalización muestran, por el contrario, las acciones en relación a solo un objeto de conocimiento, el disciplinar y, en este aspecto las intervenciones, que son sobre todo de señalamiento, intentan promover conexiones conceptuales relevantes a lo largo de la implementación de la secuencia didáctica, con algunas instancias de trabajo individual y grupal de tipo cooperativo para la reconstrucción conjunta del conocimiento.

Se hallaron algunas evidencias de un incipiente uso de las TICE con la función de mediación cognitiva, desde las acciones docentes de devolución y regulación, que buscan propiciar el desequilibrio cognitivo en los estudiantes, mediante la provisión de estímulos visuales y auditivos variados. Las acciones están relacionadas a: planteamiento de preguntas, sesiones de preguntas y respuestas, elaboración de mapas conceptuales, búsqueda de información en la web.

Al momento de la autoconfrontación de la secuencia explotada, los docentes más que analizar las desviaciones y los ajustes realizados, muestran una tendencia a ubicar las desviaciones en determinantes institucionales y contextuales. Probablemente lo novedoso de la técnica de investigación, haya incidido en que los docentes no logren analizar los episodios de las clases seleccionados para la entrevista de autoconfrontación.

Los registros muestran que es en el nivel local, donde es posible posicionar las decisiones y las acciones de los docentes en la secuencia didáctica mediada con TICE. Puede observarse, en el uso de algunas tecnologías, que los profesores no han logrado aún la instrumentación de las mismas para determinados contenidos geográficos, lo que no habilita la reflexión didáctica e imposibilita el avance hacia génesis de uso profesional.

El análisis del material de campo, desde el enfoque de génesis de uso permitió hallazgos que posibilitan la elucidación de algunos usos personales de las TICE con los que operan los docentes.

Considerando los niveles de génesis de uso de las TICE, pudo observarse que las intervenciones de los docentes operan desde el nivel local, caracterizada por la “improvisación” de prácticas ante la emergencia de situaciones en el manejo operativo y funcional de los estudiantes. Diseñan y gestionan las clases a partir de competencias personales básicas en el uso de las diferentes herramientas y, ante obstáculos que se presentan en los estudiantes recurren a prácticas habituales de tipo indicativo y/o imitativo.

❖ Interpretación de resultados

Se reconoce a las netbooks como una herramienta capaz de disminuir las brechas de los estudiantes en relación, sobre todo, al acceso a material de estudio, por escasos de recursos para material en soporte papel, lo que genera acciones docentes relacionadas a la provisión del material de tipo digital.

Las TICE funcionan como un segundo objeto de conocimiento, para cuya enseñanza los profesores recurren a esquemas de acción, para la instrumentalización, que podrían categorizarse como prácticas tradicionales, donde la copia, la repetición, la imitación se tornan en parte de los juegos del aprendizaje.

El uso de las TICE en el proceso de enseñanza aprendizaje, y específicamente las netbooks con los software disponibles para docentes y estudiantes desde el Programa “Conectar Igualdad” se encuentra en un estado embrionario. Por lo que se producen situaciones propias de un proceso de aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes con la dificultad en la comunicación en el aula que genera una falta de asimetría en el saber.

Los docentes, si bien perciben y verbalizan el valor agregado que otorga la incorporación de las netbooks a las actividades cotidianas del aula y de la vida de los estudiantes y sus familias, presentan un bajo nivel de competencias para articular la tecnología disponible con los contenidos y objetivos pedagógicos de la Geografía, lo que dificulta la generación de espacios para la construcción y apropiación de conocimientos y fortalecimiento de competencias y habilidades cognitivas de los estudiantes respecto del uso de las TICE.

La concepción del uso de las TICE como repositorios de información y sobre todo como recursos didáctico de acceso igualitario, que permite y promueve la presentación y comunicación de tareas y contenidos, además de ser facilitadoras del seguimiento y control a través del programa maestro, son algunas cuestiones por las que los docentes las incorporan a la actividad.

Los instrumentos con los que los profesores diseñan las orquestaciones de las secuencias didácticas de Geografía está relacionado al uso personal que han desarrollado en relación a esa TICE, sin haber logrado aún avanzar, significativamente, en la génesis de uso profesional de las mismas en relación a la disciplina.

La práctica en el nivel micro es similar a la de los alumnos, por lo que diseñar propuestas didácticas, en estas primeras instancias de la implementación del programa “Conectar Igualdad”, disminuye considerablemente la aparición de obstáculos en el uso y manejo de la tecnología. Permitiendo cumplimentar con algunos determinantes institucionales y no desatender el objeto de conocimiento propio de la Geografía.

❖ Discusión y conclusiones

Pensar en conclusiones, probablemente, además de ambicioso, tendería a cerrar un proceso donde aún queda mucho por indagar, mucho por interpretar, mucho por conocer; tal vez sea más ajustado hablar de POSFACIO, como pequeños cierres de carácter preliminar.

Este tipo de trabajos en contextos como la Provincia del Chaco, con esta metodología de investigación de carácter innovador, requiere seguir pensando, analizando, interpretando, aún queda mucho, por no decir todo por conocer ya que nuevas preguntas, nuevos planteos, nuevas interpretaciones surgen en las sucesivas relecturas del material de campo y tal vez sea aquí, en la posibilidad de implantar en el sistema formador de formadores donde se encuentre, a partir de la formación en alternancia, elementos que promuevan la mejora en calidad del sistema educativo, donde mucho se ha hecho a partir de una Política Educativa Igualitaria como lo es el Programa “Conectar Igualdad”, pero donde mucho queda por hacer para que ello impacte en la actividad didáctica cotidiana; ya que no es suficiente con la disponibilidad de los artefactos en las escuelas, sino que se requiere del desarrollo de competencias profesionales en los docentes; trabajar en la profesionalización de los profesores.

Las siguientes conclusiones preliminares, permiten avanzar en el camino de la espiral dialéctica al cerrar, repensar y compartir con otros el camino andado.

Los profesores de Geografía en la Educación secundaria, reconocen a las netbooks como una herramienta capaz de disminuir las brechas de los estudiantes en relación, sobre todo, al acceso a material de estudio, por escases de recursos para material en soporte papel, lo que genera acciones docentes relacionadas a la provisión del material de tipo digital.

En estas primeras instancias de implementación del Programa “Conectar Igualdad” las TICE funcionan como un segundo objeto de conocimiento, para cuya enseñanza los profesores recurren a esquemas de acción, para la instrumentalización de las mismas, asociadas a prácticas habituales tradicionales de repetición por ensayo y error.

El uso de las TICE en el proceso de enseñanza aprendizaje, y específicamente las netbooks, se encuentra en un estado embrionario. Por lo que se producen situaciones propias de un proceso de aprendizaje mutuo entre docentes y estudiantes con la dificultad en la comunicación en el aula que genera una falta de asimetría en el saber; sobredimensionado por dos elementos; uno, asociado a la idea de que los jóvenes conocen más sobre los posibles usos de las nuevas tecnologías y, dos, la participación en cursos denominados de nivelación.

Los docentes perciben el valor agregado de las TICE para el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía, pero aún no logran diseñar orquestaciones instrumentales incorporando los nuevos instrumentos, para la construcción y apropiación de los contenidos curriculares y lograr así los objetivos pedagógicos de la disciplina. Esto genera una sensación generalizada de “tiempos inertes” que podrían, mediante material en soporte papel, promover competencias y habilidades cognitivas en los estudiantes.

Las acciones, intervenciones y los modos de intercambio que diseñan y ponen en juego los profesores en las actividades mediadas con TICE, promueven aún de manera ingenua los avances en el proceso de génesis instrumental de los estudiantes, debido, en gran medida, a que en su formación inicial no han recibido formación en la didáctica de la disciplina utilizar las TICE como mediadora de los objetos específicos. Esto genera una suerte de paralelismo entre las “viejas” y las nuevas tecnologías, sin aún vislumbrar el real potencial de las segundas para promover nuevos esquemas de acción, aunque ello implique el cambio en los invariantes operatorios de la acción.

Se hace necesario el trabajo desde la didáctica profesional, en el avance de modelos didácticos sencillos, al alcance de todo profesor que pueda utilizar un editor de textos, seleccionar información digital, diseñar tareas variadas según características de los estudiantes, enseñar a utilizar técnicas de estudio geográfico hacia modelos didácticos avanzados, que requieren mayores competencias tecnológicas, como por ejemplo el diseño y uso de base de datos, el uso de simuladores, etc. Para ello es necesario que se incorporen, no sólo en los Planes de Estudio de los profesorados, las TICE como mediadoras, sino también implantar sistema de formación continua del Sistema Educativo.

Estos dispositivos de formación deberían promover la centralización de la mirada en lo sujetos y no en los desarrollos tecnológico *per se* y en el diseño de secuencias didácticas en las que se contemple la mediación de instrumentos y de modelos didácticos desde una perspectiva donde la actividad didáctica y particularmente la acción del profesor y su conocimiento profesional respondan de una integral a las nuevas necesidades.

Todo lo antes dicho redundaría en el aporte de una mirada didáctica al uso de las TICE en el proceso de enseñanza aprendizaje de la Geografía, una mirada que reconozca la complejidad del objeto de conocimiento y su mayor complejidad cuando es mediado por algún artefacto que contemple la mediación instrumental y que proponga una intervención en el contexto escolar que trascienda la simple introducción de artefactos a la clase.

Dar cuenta de que los artefactos introducidos en el diseño y gestión de las clases no es ingenuo, sino que modifican el tipo de Geografía y los aprendizajes que se construyen; y que con la simple incorporación de un determinado artefacto no es posible obtener más y/o mejores aprendizajes, sino que se requiere de una postura didáctica del profesor en tanto gestor de la secuencia didáctica y director de la orquestación en el contexto de las clases. Como lo diría Patré, P “(...) *la actividad humana se organiza bajo forma de esquemas, cuyo núcleo central lo constituyen conceptos pragmáticos*” y *es la didáctica profesional la que lo puede permitir mediante la reflexión teórica.*”

❖ Bibliografía

Artigue, M. (2002). Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and dialectics between technical and conceptual work. *International Journal of computer for Mathematical Learning* 7, 2 45-274.

Brousseau, G. (1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera Parte). Disponible en: Enseñanza de las ciencias, Vol. 8, n° 3, p 259-267. (Segunda parte). Disponible en: Enseñanza de las ciencias, Vol. 9, n 1, p. 10-21. ISSN 0212-4521.

Cahour, B. y Licoppe, C. (2010). Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo. S.A.C. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2 (4), 1-11.

Chevallard, Y. (1997). La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris: PUF.

Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008). Análisis de los usos reales de las tic en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (1). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>.

Coll, C. (2005). Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. *Revista Electrónica Sinéctica*, 25, 1-24.

Fernández, G. & Clot, Y. (2007). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 2 (1), 15-19. Recuperado de <http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112298742:372391>

Bordignon, F; Cicala, R; Di Salvo, C; Martinelli, S; Perazzo, M (20011). Informe UNIPE-OEI. PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD. Proyecto 2: "Investigación sobre entornos virtuales de aprendizaje utilizados para la enseñanza en profesorados y universidades nacionales" recuperado de http://labtic.unipe.edu.ar/?page_id=30

Leontiev, A. N. (1984). Actividad, conciencia y personalidad. México: Cártago.

Maha Abboud-Blanchard et Fabrice Vandebrouck. (2012). De l'analyse d'usages des TICE à une articulation de cadres théoriques pour l'étude des pratiques enseignantes. LDAR – Université Paris-Diderot. Próximo a publicarse.

Pierre Verillon, P. and Rabardel, P. (1995). Cognition and artifacts: A contribution to the study of thought in relation to instrumented activity. *European Journal of psychology of education*, 1 (10), 77-101.

Rickenmann, R. (2001). Sémiotique de l'action éducative. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (éd.), *Théories de l'action et éducation* (pp..225-254).

Rickenmann, R. (2005). Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom. Communication, 1st ISCAR Conference, Seville, Spain, sept 2005. Recuperado de www.unige.ch/fapse/clidi/textos/artefactos-culturales-RR

Rickenmann, R. (Mars 2006, sous presse). Didactics in art education and appropriation of art works. Relationships. between social and school practices. Comunicación, *Congreso Internacional de la InSEA (International Association for Learning trough Art) 2006, Diálogos Interdisciplinarios en la education porel arte*, Viseu-Portugal.

Rickenmann, René (2007a). Metodologías clínicas de investigación en didácticas y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza: Universidad de Ginebra.

Rickenmann, René. (2007b). El rol de los artefactos culturales en la estructuración y gestión de secuencias de enseñanza-aprendizaje. Suiza: Universidad de Ginebra.

Rickenmann, René. (2007c). Investigación y formación docente: Dispositivos de formación y elementos para la construcción de una identidad profesional, EcoS Revista científica. Año/Vol 9 número 002. Brasil

Rickennann, R., Lagier, C. (2008). Analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles. In L. Filliettaz & M.-L. Schubauer-Leoni, Processus interactionnels et situations éducatives. Bruxelles: De Boeck.

Sánchez, E., García, R. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Sensevy, M y Schubauer,L (2007). Categorías para describir y comprender la Acción Didáctica. Traducción R.Rickenmann, R. (2008:5).

Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à vingt. *Recherches en didactiques des mathématiques*, 20(3), 263-304.

Thierry Piot (2008). Profesionalizar a los profesores sin formación inicial: puntos de referencia para actuar. Universidad de Caen Baja-Normandía. CERSE EA 965. Recuperado de <http://www.unicaen.fr/recherche/mrsh/cerse>

Trouche, L. (2002). Construction et conduite des instruments dan les apprentissages mathématiques: nécessite des orchestrations. En GUIN, D. & TROUCHE, D. (Ed) *Calculatrices symboliques. Transformer un outil en un instrument du travail informatique: un problème didactique*. Grenoble: La Pensée Sauvage Editions.

Usos, limitaciones y desafíos en la enseñanza con TIC: Un análisis clínico de la actividad docente en el contexto de la Educación Secundaria.

Prof. Omar Alfredo Ailán

Nació en Las Breñas, provincia del Chaco. Se formó como docente en 1996. Trabajó en el cargo de bibliotecario de escuela rural. Desde el año 1.997 comenzó a trabajar como profesor en la Educación Secundaria. Actualmente se desempeña en el Instituto de Educación Superior “Miguel Neme” de Las Breñas como profesor de Didáctica General, Sistema Educativo, en un espacio curricular referido a la Problemática de la Formación Docente; y como Jefe del Departamento de Investigación de ese IES. Es profesor en Ciencias de la Educación y Bibliotecario por el IES Miguel Neme. Como estudiante de Bibliotecología fue becado por la CONABIP. Es Licenciado en Ciencias de la Educación y Especialista en Didáctica y Curriculum por la UNNE. Cursó los Ciclos de Formación Profesional en Alfabetización Inicial (2.009) y el ciclo de Formación Profesional en Alfabetización Académica (2.010) (Beca-INFD- Stage en Colombia). Realizó una Diplomatura en Educación - Fundación para la Educación del Nordeste Argentino (NOA) Tucumán. Se encuentra desarrollando la Especialización Docente en Educación y TIC- INFD- MEN. Concursó para la Beca Saint-Exupéry con el proyecto: La Trayectoria Escolar de Alumnos no videntes: Estudio de tres casos. Programa de Investigación y Formación.

Trabajó como integrante del Equipo Técnico MECCyT Provincia del Chaco y fue Asesor Técnico Pedagógico de la Dirección Regional Polinivel -Región Educativa VI- Las Breñas.

❖ Resumen

Reconocer en las prácticas didácticas que desarrollan docentes de escuela de nivel secundario, las formas de incorporación de las TIC, los aspectos que representan dificultades, los facilitadores y los retos que posibilitan la presencia de las nuevas tecnologías en la tarea didáctica, es propósito de la investigación basada en la metodología de análisis clínico de la actividad (Yves Clot, 1. 998) desarrollada en 2.012, en pleno proceso de entrega de Netbook, en el marco del modelo 1 a 1 promovido por el Programa Conectar Igualdad.

Se realizó un análisis sobre la actividad didáctica, con el objeto de conocer aspectos fundamentales de la actuación del “docente de lengua” cuando incorpora el uso de las tic; como instrumentos orientado a mediatizar la acción didáctica.

Se observó, siguiendo las orientaciones metodológicas de la perspectiva clínica, la actividad didáctica prescrita (planificada) y la actividad didáctica real (ejecutada), con el propósito que puedan -en situación de confrontación- ser pensadas por los propios sujetos en la medida que dan la posibilidad de aprender desde la propia actividad, y saber más sobre ella.

El trabajo se sustenta en el análisis de registros fílmicos enmarcados en procesos de confrontación, llevados a cabo a través de la ayuda de un investigador externo, que propicia la reflexión desde accidentes didácticos detectados en situación reales, desde donde se establece discusiones con el objeto de generar instancias de mejora del trabajo docente comprendido en procesos de intervención didáctica.

El procedimiento considera que por efecto de la confrontación y de control mutuo (entre docente e investigador), la discusión conlleve a la objetivación de los procesos didácticos, comprensión de situaciones pasadas y desarrollo de instancias de mejora de la profesión estimando la posibilidad de mirar la práctica cotidiana con ojos de extraño, reconociendo nudos críticos, en aspectos de la práctica que se encuentran naturalizados. Esta acción presupone un esfuerzo crítico-constructivo del investigador como de descentrar la mirada, es decir, autocrítica desde el docente.

❖ **Palabras clave**

Análisis clínico. Uso de las TIC. Actividad docente. Educación secundaria

❖ Introducción

“Nada forma parte del destino, son todas construcciones que nosotros podemos discutir, y hay una tensión conceptual y política: la tensión entre calidad e inclusión. Hay que invitar (...) a buscar esa pedagogía del último Freire, la pedagogía (no sólo de la esperanza) sino de la movilidad. Porque no es sólo buscar en el pasado el mejor modelo. Es una tragedia pensar que el mejor modelo está atrás. No es cierto que la nostalgia sea un camino, siempre es la enemiga de la esperanza. No nos gusta, la nostalgia encierra regreso y dolor”. Prof. Alberto Sileoni.

En Argentina, la escuela de nivel secundario se encuentra actualmente, ante un contexto social, político y educativo dinámico y complejo; en el que tanto la sociedad para la que forma, como los sujetos con los que trabaja y la escuela donde se desarrolla las prácticas de naturaleza didáctica, asumen otras configuraciones que exigen a su vez, la búsqueda de nuevos sentidos y diferentes formas de producir la enseñanza y construir saberes.

Emergen preguntas y afirmaciones respecto a la presente situación, tales como:

- ¿Cuál es el sentido de incorporar TIC¹ en la escuela?
- ¿Puede ayudar la tecnología a lograr que los estudiantes aprendan mejor y los docentes enseñen más significativamente?
- ¿Son las TIC, tecnología actualizada de la vieja práctica didáctica o es un motor de cambio pedagógico capaz de modificar las formas y los sentidos del aprender?.

Todo ello pone de manifiesto que estamos viviendo un cambio de paradigma en la enseñanza, la organización del tiempo, los espacios y la gestión (inclusive del conocimiento) de la escuela secundaria. No obstante, los docentes que participamos en este proceso fuimos concebidos en un sistema de formación que puede crear dificultades para idear la aparición de una nueva lógica de trabajo.

Se sabe, y en esto hay consenso, que debido al predominio de la cultura digital:

- Es preciso producir cambios en la organización de la escuela, en el conocimiento y en sus sistemas de producción.
- Que nos enfrentamos a saberes cambiantes debido a la digitalización caracterizada por lo líquido y lo fluido, tanto de lo social, de lo cultural como del saber.
- Que el conocimiento viene en soportes con una naturaleza provisional del texto en pantalla.
- Que la información se encuentra interrelacionada y abierta.
- Que el conocimiento es complejo, provisorio, pero también está fragmentado.
- Que es posible entrar en contacto con una biblioteca infinita por medio de Internet.

Aparece entonces, la necesidad de interrogar aquellas prácticas desde donde se repiense el saber y la forma de enseñar.

Desde el año 1994 con el proceso de refundación del sistema educativo producido inicialmente por la Ley Federal de Educación N°: 24. 195 se equipó a las escuelas de tecnología alternativa con el propósito de que brinde posibilidades de enseñar y aprender desde modelos distintos, generando nuevas puertas de acceso al conocimiento. Es así que se conformaron en las escuelas “salas de informática”, creándose espacios de participación de profesionales con otro tipo de saberes, respondiendo a modificaciones de planes de estudio e implementación de

programas desde donde se propone la incorporación de “Tecnología”, “Nuevas Tecnologías” o “Informática”, como espacio curricular.

La propuesta en este orden fue crear situaciones de enseñanza y aprendizajes en condiciones de “laboratorios informáticos”. Sin embargo, un importante salto en la realización de este tipo de propuestas y suministro de equipamiento tecnológico a las escuelas, se dio con la implementación del modelo 1 a 1 enmarcado en el paradigma “Web 2.0” desde donde se destaca un cambio sobre la concepción de Internet y sus funcionalidades que se orienta a facilitar la máxima interacción entre los usuarios donde estos puedan buscar y recibir información de interés, colaborar, crear conocimiento y compartir contenidos.

En la Argentina, el nivel educativo donde se implementó en forma completa el programa del **“Modelo 1 a 1”** con el suministro de servidores para los centros educativos y de una computadora por cada alumno, es en la Escuela Secundaria, desde donde se propuso el tránsito hacia un “Nuevo Modelo Pedagógico” con todo lo que ello implica: forma de organización para el trabajo, diferentes maneras de gestión la enseñanza y el aprendizaje.

En relación al análisis que se realiza sobre el uso de las TIC para el desarrollo del espacio curricular “Lengua”; la Escuela Media cuenta con características peculiares que son de interés:

- Es obligatoria, según la Ley de Educación Nacional N°: 26. 206/06, y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes.
- Está pensado para dotar a los estudiantes de saberes, que permitan continuar estudios superiores.
- Cuenta con un plan de estudio muy heterogéneo para el ciclo básico y orientado para el ciclo superior, donde se proponen saberes específicos pensados para la formación del estudiante.
- El curriculum de este nivel, propone un abordaje heurístico e integrador de los diferentes espacios curriculares, donde se plantea al espacio curricular “lengua” como eje vertebrador de la escolaridad.

Son estos aspectos, los que enmarcan el interés del estudio orientado a conocer el uso de las TIC, básicamente PC /Netbook como instrumentos que mediatiza la “acción didáctica”² de profesores de lengua. El interés radica en conocer las formas particulares de uso que adquieren las TIC (PC /Netbook) en relación a la naturaleza epistémica del contenido de lengua cuando se ofrece como objeto de saber, en prácticas de enseñanza y aprendizaje.

Surge la pregunta, ¿Por qué es relevante conocer el uso de la PC /Netbook en el espacio curricular lengua, en prácticas de enseñanza de profesores de escuela secundaria?

- Por un lado, porque es un espacio curricular considerado eje vertebrador para la formación académica y científica del estudiante de escuela media, con visión propedéutica para el desarrollo de conocimientos específicos y preparatorios para el nivel superior en el que es importante la significatividad de los aprendizajes, como el desarrollo de procesos cognitivos y del pensamiento complejo.
- También resulta interesante, porque a diferencia de la escuela primaria, en el nivel secundario cada profesor tiene una formación específica y particular de la materia que enseña. Esto brinda la posibilidad de pensar tanto la matriz de formación inicial del profesor de lengua, el desarrollo de estrategia desde el conocimiento disciplinar que tiene, como posibilidad de generar cambios y nuevas alternativas de abordaje al contenido que puede desarrollar este profesional, tanto por la transversalidad de la materia, como por la significatividad social que el contenido curricular tiene en la vida particular del sujeto.

- Además de ello, porque es en este contexto donde la experiencia argentina del modelo 1 a 1 cobra envergadura como política educativa, ya que es considerada núcleo vincular entre la escolaridad primaria y la educación superior, donde se propone como finalidad que el alumno continúe procesos de formación profesional y formación continua.

Ante la llegada de esta propuesta (política educativa y equipamiento tecnológico) a la Escuela Media, resulta interesante preguntarse acerca de la “Instrumentalización”³ qué hace el docente de la PC/Netbook en el desarrollo del espacio curricular “Lengua”. Respecto a esto se debe destacar que son muy escasas las investigaciones realizadas en esta línea; es decir, estudios que planteen la utilización de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación; o como se plantea en este trabajo PC en situación de laboratorio informático o Netbook en el modelo 1 a 1. En América Latina e inclusive argentina, sí se pueden encontrar numerosas experiencias de uso de tecnología en el trabajo didáctico, no obstante como se indicó anteriormente, investigaciones enmarcadas en el espacio curricular de lengua en el nivel medio, todavía se encuentra estado de desarrollo incipiente.

❖ Metodología

Para llevar a cabo el análisis de la actividad didáctica del profesor de lengua, se propuso una indagación exploratoria enmarcada en la lógica de la investigación cualitativa. Se utiliza la videoscopía como metodología de recolección de datos y el desarrollo de la entrevista de autoconfrontación, como técnica de análisis de la información.

Respecto de los modos de búsquedas de indicios sobre la actividad didáctica, se definieron instancias, criterios y sujetos implicados. Se propuso hacer un relevamiento de información que siga patrones homogéneos por un lado y heterogéneos por otro.

La segunda característica expresada (heterogeneidad) corresponde tanto a razones de localización física de los casos tomados, como al uso de la PC que se produce en una sala de informática o en el contexto del aula mediante uso de netbook. La heterogeneidad también se manifiesta en la modalidad y orientaciones de las escuelas secundarias donde se relevó la información (Educación Técnica y Bachillerato con Orientación Comercial). Se respetaron tres aspectos fundamentales definidos previamente: Homogeneidad: las escuelas son de Nivel Secundario, el espacio curricular es Lengua y se trabaja con computadora (sea PC ó Netbook). Se tomó una secuencia didáctica por profesor, en cada uno de los casos tomados para el análisis..

Para recoger información, se realizó una primera aproximación al terreno, que consistió en visitas a los colegios donde se tomó contacto con el docente y se realizó una visita al aula en la cual se efectuarían las observaciones para tomar registros fílmicos de clases. El propósito de este primer abordaje a la realidad fue sensibilizar a los sujetos de la observación. Fundamentalmente se trató de reducir la artificialidad de los comportamientos el día de la filmación a través de contactos previos con alumnos y docentes. Estos encuentros se propusieron con carácter informal. Días antes del desarrollo de las clases que fueron filmadas se llevó a cabo entrevistas a los docentes, donde se consultó aspectos referidos a la “tarea”⁴ (I. Clot, 2009), es decir, cuestiones vinculadas a la clase a desarrollar: objetivos, contenidos, metodología, secuenciación de actividades de aprendizaje.

El día en que se filmó la clase, se instaló una cámara fija en uno de los extremos del aula, se grabó el audio con el micrófono de la misma cámara filmadora. La cámara se mantuvo fija y

solo sufrió movimiento en los momentos en que requirió asistencia por salida de foco del objetivo, cambio de dispositivo de grabación y almacenamiento (CD, memoria externa) u otros requerimientos técnicos similares.

En una tercera instancia de recolección de datos, se realizó una entrevista de auto-confrontación al docente, distante algunos días del registro fílmico de la secuencia didáctica, mostrando algunos “incidentes críticos” de la clase -entre 2 y 4 episodios de 1 a 3 minutos cada uno- seleccionados con anterioridad. La propuesta fue una invitación a la reflexión acerca de lo que estaba visionando el docente de su propia práctica, para pensar la actividad de enseñanza en una secuencia temporal que involucra, tanto la continuidad entre clases desarrolladas de un mismo contenido, como en la necesidad de reflexionar en una línea sincrónica entre el análisis a-priori (instancia pre-activa) que involucra según Clot, Y. & Fernández, G. (2.000) la tarea, el desarrollo interactivo de la acción didáctica que implica la actividad⁵ (Clot, Y. & Fernández, G. 2.000) y el análisis a-posteriori, instancia de auto-confrontación.

Se ha utilizado como estrategia para seleccionar fragmentos de las clases filmadas para la instancia de auto-confrontación, la metodología de “incidentes críticos”. Un incidente crítico es un suceso que vuelve problemática una situación en la medida que brinda una oportunidad de análisis y reflexión. Esta expresión utilizada es equivalente a accidente didáctico, nudo crítico, situaciones oscuras. Un incidente crítico, según como aquí se entiende, es un suceso acotado en el tiempo y el espacio que el observador considera como problemático y merece ser transformado en objeto de reflexión. Un suceso de estas características, por consiguiente, vuelve crítico una situación que es a la vez productora de conocimiento y generadora de dudas, en la medida que brinda una oportunidad de análisis.

El presupuesto fundamental de los incidentes críticos, es que estos representan eventos inesperados que se expresan en el desarrollo de una clase y que exigen, durante el análisis crear una respuesta que pone de manifiesto el conocimiento práctico del profesor. La situación puso en tensión al docente con lo que se pudo observar que el incidente tuvo la potencia de impactar y provocar pensamiento reflexivo. Se consideró el incidente crítico no solo como método, sino también como herramienta orientada para mejorar la calidad de la acción didáctica del docente de “Lengua”. La auto-confrontación, como los incidentes críticos, tiene utilidad por el hecho de volver sobre lo ya ocurrido y reflexionar, aunque involucre una situación vivida como incómoda.

❖ Resultados

Básicamente, los usos⁶ que los profesores de Lengua de escuela secundaria hacen de las TIC/PC en la Acción Didáctica, desde donde promueven apropiación de saberes académicos, se caracterizan por ser utilizados como:

- **Contenido de enseñanza.** Esto quizá suceda, porque todavía no hay una apropiación del artefacto que se instituya como productor de conocimientos. Quiere decir que mientras se utilizan las TIC para aprender, se está aprendiendo la instrumentalización de las TIC como objeto de saber. Es un contenido de enseñanza, tanto para el profesor como cuando interviene el estudiante.

- **Estrategia de enseñanza.** En la mayoría de los casos, las TIC se utilizan incorporados a la actuación estratégica del docente, frecuentemente asumiendo el papel de recurso o auxiliar didáctico.
- **Medio para comunicarse con otros (Entre alumnos y con el docente).** Debido a la preeminencia del rol de recurso de las TIC es muy utilizado para publicar producciones, e incluso muchas de las cuales no son elaboradas por alumnos y/o docentes con la utilización de las PC/Netbook, sino que se toman de internet y se re-envían como material didáctico, acompañado con orientación para su trabajo.
- **Herramienta para expresar la experticia del docente.** En este caso está muy vinculado al conocimiento técnico y académico que el profesor tiene de las TIC como instrumento o conocimiento de un programa en uso (CMaptools, por ejemplo) y las habilidades para explicar las operaciones que se vinculan con la tarea asignada.
- **Favorecedor de las interacciones D-A y A-A.** Las TIC, en el estado en que se encuentra, caracterizado por la novedad, lo atractivo, la posesión de una PC por alumnos permiten a los sujetos interactuar entre sí. Las relaciones se producen generalmente gracias a la posibilidad de consultas sobre manejo, aprovechamiento, aplicabilidad de programas, etc.
- **Dispositivo (Básicamente herramienta) para la búsqueda de información.** Los alumnos tanto como el docente, sienten que son portadores de accesos a una infinidad de oportunidades y materiales diversos, paradójicamente esto se encuentra en un estado conjetural, debido a que no se conoce en forma fehaciente los modos de acceso y las posibilidades de aprovechamiento de los artefactos. El docente va descubriendo las propiedades de las TIC en la medida que le indican (en instancias de capacitación) o mediante consultas que efectúa el alumno el programa que puede ser asimilado al contenido curricular de la materia que enseña.
- **Medio para archivar (Guardar) información.** En esto consiste el uso mas difundido de las TIC. El alumno y docente, si bien elaboran productos que por estar digitalizados no tienen el carácter de tangibles, trabajan sobre la idea de recuperar información, guardarla y conservarla para un uso posterior. El alumno reconoce y valida que el saber producido por él mismo o junto con el docente, tiene soportes de archivo y pueden ser trasladados en dispositivos distintos al libro.
- **Dispositivos de creación y producción de saberes.** Esto aparece muy unido al aprovechamiento que se hace de la competencia del alumno respecto del uso de TIC, cuando se incorporan como herramienta para la producción de conocimiento en el marco del espacio curricular lengua.

Respecto a la acción didáctica, fundamentalmente vinculada con la tarea, la actividad del docente de lengua se caracteriza por el desarrollo escaso de planificación de la enseñanza en las instancias en que trabaja con TIC/PC. En lugar de un diseño concreto de un Plan de Trabajo, se encuentra ante una **actividad predictiva**; es decir la preparación (pensamiento de anticipación como secuencia de trabajo) de un conjunto de situaciones pensadas para la clase, que en el desarrollo de la acción didáctica, sufren modificaciones en función de las eventualidades presentadas. Esto se orienta a anclar la enseñanza en la situación concreta. Este rasgo del trabajo docente se reorganiza en el escenario didáctico; orientado al desarrollo de una Actividad Interactiva Situada. Esta situación se produce debido a que la clase se promueve en función de emergentes del contexto y del sistema de relaciones, exigiendo al

profesor desarrollar una Actuación Forzada en la clase orientada a instrumentar el artefacto (PC/Netbook) al contenido.

Las estrategias que el profesor genera en la acción didáctica se caracterizan por estar muy direccionadas, estructuradas y regulada por el docente. Esto podría estar expresando ausencia de formación, que provoca inseguridad en la actuación del profesional.

La forma de aprender lengua con el uso de TIC que alienta el docente, sigue los patrones que desempeñó él mismo para generar “esquemas de uso” respecto del artefacto TIC. La mayor parte de la actividad docente se caracteriza por ser reproductiva, desarrollando actividad constructiva solo de manera eventual de manera que en el trabajo concreto, va desarrollando la acción didáctica. Gran parte del trabajo docente sigue pautas de ensayo y error. El docente cada vez que se encuentra con situaciones problemáticas cuando utiliza TIC para el desarrollo del espacio curricular lengua, y al no tener patrones de actuación para trabajar con las nuevas tecnologías, genera procesos de regresión hacia esquemas de usos conocidos por él, desde los cuales recupera la confianza básica para actuar. La dificultad es que las formas conocidas a las que apela el docente, no se aplican al trabajo con TIC, entonces genera un comportamiento forzado por la situación, llegando a propuestas de trabajo o de solución de problemas, muy inconvenientes para el aprendizaje del contenido académico, la apropiación del artefacto y el desarrollo de esquemas de uso. Se entiende que estos retornos a esquemas de uso conocidos por el docente son producto de la experticia del profesor para el desarrollo de una acción docente eficaz; que si bien no promueven procesos de génesis instrumental⁷ en el alumno respecto al uso de TIC, evitan el conflicto epistemológico del saber a nivel del conocimiento aprendido. El docente se focaliza en la naturaleza del contenido y la tarea propuesta teniendo como referente para regular su actividad, los objetivos pensados para la secuencia didáctica.

El profesor de lengua tiene dificultades para pensar diferencias entre el desarrollo de contenidos con TIC y sin ello. Se evidencia que no tienen criterios consistentes para la incorporación de la TIC al desarrollo del espacio curricular. El motivo por el cual está trabajando con ellos es porque, según dicen *“los alumnos tienen competencia en su uso, las computadoras están en la escuela y hay que usarlas; además de ello tienen la virtud de ser recursos muy atractivos, propiedad que a los alumnos, les agrada”*.

❖ **Discusión y conclusiones**

El análisis desarrollado nos permite afirmar que, más allá de las dificultades que los profesores tienen para incorporar las TIC/PC al desarrollo del espacio curricular, es optimista en cuanto la utilización de los mismo en el contexto de lengua. Es más, el profesor considera importante utilizar las TIC en la práctica escolar y en la acción didáctica; no sólo es una posibilidad sino una necesidad académica y de formación; ya que son artefactos que se encuentran disponibles en la vida social de los alumnos y se debe generar situaciones de asimilación e instrumentalizar⁸ su uso en la escuela.

En el caso particular de la disciplina en cuestión, “lengua”, quizá sea la cercanía a contenidos que le son propios, como las nociones de comunicación y expresión, lo que otorgaría sentido explícito al intercambio y a las formas de creación y/o producción de mensajes. En este sentido se rescata que el alumno genera nuevos conocimientos -no previstos inclusive por el docente- al utilizar los instrumentos en la medida que modifica y personaliza el uso; por ejemplo cuando complementa las aplicaciones del celular (edición de imágenes) con propiedades de las netbook, que contribuyen en la generación de nuevos saberes y a la resignificación de los modos de comunicación entre sujetos. La escasa experticia técnica del docente se manifiesta

en la constante atención a las contingencias que surgen, instancias en las que se apoya en “otro”, ya sea un técnico externo o en los propios alumnos.

En el momento de la entrevista de autoconfrontación es cuando el profesional es capaz de verbalizar y de explicar la situación. Es interesante advertir cómo el docente recurre a “conocimientos prácticos” desarrollados como fruto de su experiencia, que le dan la posibilidad de crear formatos provisorios de actuación inmediata. No obstante el docente va reconfigurando su saber de manera que piensa y analiza su actuación en la propia práctica. Aparece en esta instancia una actividad constructiva⁹ del docente, cuando alcanza a visionar en el montaje de incidentes críticos presentados los conceptos pragmáticos, como principios de organización de una acción docente eficaz¹⁰. Se produce una reorganización del saber y una consecuente, nueva construcción de sentidos del contenido que se enseña y del artefacto que se utiliza.

Se pudo ver que existen tres “**tensiones**” que atraviesan la preocupación del docente enmarcada en la acción didáctica, expresadas como:

- **Lógicas de actividad individual / Lógica de trabajo en grupo:** Estas dinámicas se presentan cuando el docente trabaja en sala de informática y con las computadoras del programa 1 a 1, en las que se manifiestan condiciones de trabajo con los alumnos donde prácticamente, según el docente, no hay interacción y se desarrolla una actividad solitaria (netbook). Por otro lado el docente considera que las formas de interacción entre A-A donde hay posibilidad de co-pensar la construcción de saber, se produce específicamente en situaciones de laboratorio.
- **Formas de intervención conocida / Formas de intervención en construcción:** El docente incorpora la computadora a la actividad didáctica, sin embargo no conoce esquemas de acción desde donde intervenir, de manera tal que regresa a formas conocidas de actuación adecuándolas a las circunstancias que en el aula se producen. Estos esquemas de actuación constituyen verdaderas formas de acción docente que el profesor va construyendo en la acción didáctica. Se interpreta estos esquemas de acción en construcción, desde la consideración de la experticia del profesor y desde los conocimientos prácticos que desarrolla en la actuación docente en contexto, entendida como una enseñanza situada.
- **Refundación de roles D-A y generación de instancia de co-trabajo.** El docente reconoce sus limitaciones en el uso eficiente de las TIC aplicados a la enseñanza de “Lengua”. Esto habilita la responsabilidad de co-trabajo de enseñanza. La acción didáctica del docente fluctúa entre el pasaje de una forma conocida de trabajo a otra en experimentación y construcción, donde tiene el alumno una participación muy destacada. Esta fluctuación también se manifiesta a nivel del rol del docente como portador de saberes que itenera con la participación del alumno, como sujeto que también tiene saberes específicos, y que los puede compartir/enseñar; hecho que reconfigura la autoridad pedagógica del docente.

En el marco de este análisis, se propone la apertura de nuevos interrogantes.

- ¿Las TIC, consideradas como artefacto cultural y metodología de trabajo que el docente propone en su proyecto didáctico, optimizan aprendizajes curriculares significativos en el alumno?
- ¿Qué condiciones debe proponerse, desde el marco de la didáctica, para pensar dispositivos didácticos donde se propongan trabajar con TIC?
- ¿Qué atributos debe tener el trabajo didáctico del docente que sea pertinente como estrategia, donde incorpore TIC para el desarrollo de contenidos disciplinares?

- ¿Qué concepción de TIC y de práctica didáctica implementar para desarrollar un significativo trabajo en el aula, que se oriente a la apropiación de las Tecnología de la Información y la Comunicación como productora y portadora de saberes?
- ¿Qué modos de interacción (con el saberes y entre sujetos) se producen en las prácticas mediadas por TIC, en acciones didácticas que transitan por un lado, en salas de informática y por otro, en aulas dotadas de equipamiento que responden al modelo de distribución 1 a 1?

❖ Notas

¹ En el contexto de este estudio se refiere con la expresión TIC a la utilización de la PC en situación de laboratorios informáticos (sala de informática) y el uso personal de la netbook como propuesta pedagógica encuadrado en el paradigma Web 2.0, en argentina modelo 1 a 1 (una computadora por alumno).

² Se entiende que la acción didáctica refiere a aquello que un docente hace en el contexto del aula cuando lleva a cabo trabajos ligados con la enseñanza. Esto que el docente hace, refiere a una actuación sea externa o intelectual (interna). La actuación puede ser entendida como actividad, como una práctica. Según G. Sensevy la acción didáctica "lo que los individuos hacen en lugares (instituciones) en los que se enseña y se aprende".

³ Proceso mediante el cual se transforman y adaptan artefactos a las necesidades y circunstancias en el que se trabajan. (Rabardel y Bourmaud, 2003)

⁴ La tarea es lo prescrito por la organización del trabajo, lo que los trabajadores deben hacer. En el caso de esta investigación la tarea se encuentra expresada en el diseño de la clase, en instancia donde el docente planifica la actividad. Recordemos que la planificación tiene como característica principal la de ser previsor de la actuación docente. De las instancias de recolección de datos propuestos en este estudio, la tarea se evidencia en la entrevista previa a la clase.

⁵ La actividad es lo que realizan los trabajadores para lograr lo prescrito, es decir la tarea. (Leplat, 1983). Constituye aquella instancia de la actuación docente que efectivamente realiza el profesional. La actividad es la realización actuada, de aquello propuesta en la tarea prescripta.

⁶ Acción y resultado de usar. También se llama así al ejercicio o práctica general de una cosa. Se entiende que esta práctica es característica de alguien.

⁷ Se refiere a la construcción realizada por el estudiante al interactuar con un artefacto convirtiéndolo en un instrumento. Es el proceso mediante el cual el estudiante se apropia transformando en actividad de aprendizaje.

⁸ Procesos mediante el cual se generan esquemas de acción. Esto involucra actividades de aplicación de la herramienta para realizar tareas significativas (Rabardel y Bourmaud, 2003).

⁹ Implica la actividad que desarrolla el docente mediante la cual elaborando formas nuevas de hacer, genera esquemas de acción nuevos. (Rabardel, Saurcay 2.004).

¹⁰ Se concibe esta acción como una actividad concreta y pragmática que realiza el docente con un propósito definido enmarcado en coordenadas espaciales y temporales, por ser una acción docente situada y orientada a resolver ó intervenir en una acción didáctica específica. La ADE

puede seguir pautas convencionales para en su uso, ó ser arbitraria adecuándose únicamente al problema concreto y la situación particular. Esta actividad didáctica es de intervención y en ella se ubican la Actividad Predictiva que se presenta en una instancia pre-activa de la clase cuando el docente sistematiza un conjunto de imágenes mentales e intenciones respecto de cómo desarrollar la acción didáctica.

❖ Bibliografía

Area Moreira M. (2005). Tecnologías de la Información y la Comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa.

Bautista García-Vera, A. (2004). Calidad de la educación en la sociedad de la información. Revista Complutense de Educación, 15, (2), 509-520

Canales Reyes, R. (2005). "Estudio de opinión y necesidades formativas de profesores, en el uso e integración curricular de las TIC, para sustentar una propuesta de formación orientada a la innovación didáctica en el aula". DIM (Didáctica y Multimedia)

Cabero, J. (1999). Tecnología Educativa: diversas formas de definirlas. En Cabero, J. Tecnología educativa. Madrid: Síntesis Educación 17-34.

Carballo Santaolalla, R. y M.J. Fernández Díaz (2005). La actitud del profesorado de primaria y secundaria de la Comunidad de Madrid ante las TIC: problemática y claves para su integración. Actas del XII Congreso de Investigación Educativa: Investigación en Innovación Educativa.

Clot, I (2009) ¿El trabajo sin seres humanos? Modus Laborandi. Madrid

Clot, Y. & Fernández, G. (2000). Mobilisation psychologique et développement du «métier», In G. Lemoine (Ed.) Traité de psychologie et des organisations. Paris: Dunod.

Cormenzana, Fernando (2006) Web 2.0. Educación 2.0 Usos educativos para las nuevas herramientas web. <http://www.slideshare.net/zupernano/web-2-y-educacin>.

DE HARO, Juan José (2008) Aplicaciones de la web 2.0. <http://jjdeharo.blogspot.com/2008/01/aplicaciones-20.html>

Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica medica de la asistencia básica. en J. Lave y S. Chaiklin Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires:Amorrortu.

Fernández, Gabriel y Clot, Yves (2007). Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. En: Instrumentos de Investigación. Vol III, Nº 2, pp. 15-19.

Monereo, C. (coord.) (2005): Internet y competencias básicas. Barcelona: Graó.

Pastré, P (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, nº 138. Pág. 11

Programa Conectar Igualdad [en línea] <http://www.conectarigualdad.gob.ar>

Rabardel, P. (1995) Les homes et les Technologies, approche cognitives des instruments contemporaines. Paris Armand Colin.

Rickenmann, R. (2005) Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza, Universidad de Ginebra.

Rickenmann, R (2007) Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional. Revista Eccos.Vol. 9, Nro 2. Pág. 448 Sao Paulo.

Sensevy, G ; Mercier, A (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes Pur.

Vidal, M. P (2006) Investigación de las TIC en educación. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 5 (2) 539-552. [<http://www.unex.es/didáctica/RELATEC/sumario52.htm>]

Vygotsky, L. (1995) Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas Ediciones Fausto [en línea]

Usos y apropiaciones de las TICE/PC como instrumentos que mediatizan la actividad de los docentes de Lengua en la escuela secundaria de Argentina

Miriam Rosana Álvarez

Miriam Alvarez. Concurrió para obtener la Beca Saint Exúpery en la línea Nuevas Alfabetizaciones por el ISDF Escuela Normal de General Acha, provincia de La Pampa donde se desempeña como profesora en la cátedra Investigación y Las TICs y su enseñanza, en el Profesorado de Enseñanza Primaria.

Es Máster TIC en Educación. Análisis y diseño de procesos, recursos y prácticas formativas por la Universidad de Salamanca, España; Máster en Ciencias Humanas y Sociales. Mención: Educación y Formación. Especialidad en Concepción, Intervención e Investigación en Educación y Formación Docente por la Université de Reims Champagne Ardanne, Francia; Especialista en Entornos Virtuales de Aprendizaje por el Centro de Altos Estudios Universitarios , OEI; Diplomada en Educación y Nuevas Tecnologías; Diplomada en Gestión Educativa, FLACSO, Argentina; Licenciada en Comunicación Social , UNLPam, tesis presentada; Periodista por la UNLP; Maestra de Enseñanza Primaria, IFD N° 40 , Trenque Lauquen. Nació en Garré, Provincia de Buenos Aires y reside, desde hace más de 25 años, en Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa donde también coordina el Area de Comunicación y Medios del Ministerio de Cultura y Educación; es realizador de producción audiovisuales digitales, Contenidista, Tutor y Coordinador de propuestas educativas virtuales en distintas instituciones, como la UNED, Madrid, España, OEI y en la Universidad de Avellaneda. Analista Técnico Internacional. Especialista en capacitación TIC del Proyecto FOPIIE, Consorcio GET-FUNDIBEREC; Consultor del BID; capacitador del Ministerio de Educación de la Nación, de la provincia de La Pampa y de la Universidad Nacional de Buenos Aires -UBA- FOPIIE; becario de la OEA, de la AUIP y de la propuesta Visitas de estudio al exterior para Formador de Formadores del INFD, en la Universidad de Málaga. España.

❖ Resumen

El estudio propone una mirada a la integración de las TICE en las prácticas de los docentes de Lengua de escuelas secundarias en Argentina y se orienta, principalmente, a la actividad mediada que desarrolla el profesor en sus clases, a la incidencia que ellos perciben en cuanto a las potencialidades en su uso, a la evolución y estabilidad-equilibrio de los sistemas de instrumentos en el contexto de la clase y pretende identificar, en la actividad, aquello que corresponde a una función de conceptualización.

Mediante la contribución metodológica de la clínica de la actividad se busca crear las condiciones para una reflexión y conceptualización de la práctica, creando una distancia de la experiencia para que se convierta en un medio para construir otras experiencias.

Se consideran los aportes de la didáctica profesional (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2010) en especial de la corriente teórica que proviene de la ergonomía cognitiva, poniendo énfasis en la construcción de las conceptualizaciones que operan en los esquemas, ya sea de modo explícito o implícito, otorgando sentido especial a la noción de invariante operatoria, habida cuenta que los contenidos conceptuales se encuentran en los esquemas –en este caso de uso de las TICE- y se expresan en la manera de actuar en situación (operatoria), y en los enunciados que se expresan (predictiva).

La actividad del docente en el contexto de las situaciones didácticas, atendiendo los gestos, los conocimientos y competencias científicas y técnicas que entran en juego y la interacción con otros y con los instrumentos, permite comprender el desarrollo de su pensamiento, vinculando no sólo lo que *dice que va a hacer*, sino *lo que hace*, efectivamente.

La conceptualización de la práctica mediada se analiza desde la perspectiva de la génesis instrumental, siguiendo a Rabardel (1995), intentando también una aproximación disciplinar en la construcción de las subcategorías de análisis vinculadas a las funciones propias de la disciplina que se estudia en tanto ejes que orientan y articulan el sentido de la actividad docente.

El trabajo toma de la didáctica profesional los planteos de la ingeniería de la formación en torno a dos prácticas: el análisis de las necesidades y la construcción de dispositivos de formación, con la pretensión de producir saberes sobre la realidad social.

Los dispositivos de formación por alternancia proponen un uso didáctico específico de situaciones. El control didáctico no se ejerce sobre la estructura de la situación, que es ante todo una situación de producción, sino sobre su entorno y las condiciones de desarrollo de la experiencia en situación. A diferencia de las situaciones de simulación que funcionan como una metáfora, la formación por alternancia funciona como una metonimia. La formación por alternancia propone diversas formas de enseñanza-aprendizaje: la enseñanza académica anterior, paralela o posterior a la experiencia vivida, la tutela por parte de profesionales experimentados, las interacciones con pares en el curso de secuencias que vuelven sobre la actividad, el análisis reflexivo guiado por el formador.

❖ Introducción

La creciente importancia que las Tecnologías de la Información y la Comunicación – TIC- tienen en la sociedad actual, resulta innegable. La casi totalidad de los entornos sociales están atravesados por las tecnologías que han transformado la realidad social y creado una nueva cultura digital. Las TIC no han sido creadas con fines educativos, sin embargo, forman parte del cotidiano escolar siendo su potencialidad un campo con incertidumbres. El uso y apropiación de las *nuevas TIC en las escuelas* -aunque más que fijar fronteras entre nuevas y viejas importa ver el diálogo y la redefinición que provocan- lleva a la necesidad de incorporar a la sigla, la letra “e”, para referir específicamente a un campo de estudio que es la educación. Ese término es el que se elige de ahora en más, en este estudio.

Múltiples son los trabajos e investigaciones acerca del uso de las TICE en el aula. La gran mayoría focalizan la atención en el impacto que produce la introducción de equipamiento tecnológico, multimedial, en el contexto de la clase. Responden a análisis de corte cuantitativo que analizan, principalmente, la influencia de los programas de inclusión en los distintos países. Otras amplían esa mirada alcanzando los usos referidos a determinadas herramientas, software específicos ó al desarrollo de entornos virtuales y promoción de plataformas educativas y se encuentran, muchas veces, asociados a las estrategias de mercado ó venta de productos específicos.

Existen estudios que abordan los modos en que se produce el aprendizaje en los alumnos cuando se usa determinado artefacto tecnológico o los cambios que ocasiona la introducción de las TICE en los espacios y tiempos escolares. En tanto también se dispone de abordajes que se orientan a la observación y análisis de los diseños curriculares, los planes de estudio, sobre todo en los niveles secundario y superior en Argentina.

Escasos son los trabajos que consideran como objeto de estudio las prácticas docentes instrumentalizadas, mediadas por TICE, y en ese recorrido de documentación disponible se hallan algunos referidos, principalmente, al campo de las matemáticas. En el caso de Lengua el abordaje es aún menor, situación que incluye tanto al ámbito académico local, nacional como al contexto internacional.

Llevar adelante estudios investigativos en contextos realistas aparece hoy como un desafío que interpela la tarea de búsqueda. El estudio pretende entonces contribuir, desde un marco teórico que se encuadra en la didáctica profesional y en la clínica de la actividad, una propuesta metodológica que analiza las prácticas mediadas poniendo énfasis no sólo en la acción didáctica real sino también en una propuesta metodológica que alcanza lo prescripto en la disciplina de la Lengua y la Literatura, en escuelas secundarias de la provincia de La Pampa, Argentina.

Es por esto que resulta de singular importancia la noción de orquestación instrumental, siguiendo a Trouche (2002) pues es una categoría que permite articular la concepción, el diseño y la puesta en escena de secuencias didácticas concebidas desde una mirada instrumental. Es un plan de acción que acompaña a los alumnos en sus acciones instrumentadas; es una configuración experimental con cuatro componentes como los individuos, los objetivos, la configuración didáctica y la explotación de esa configuración.

El trabajo se desarrolla de manera contemporánea a la puesta en ejecución del

[programa Conectar Igualdad](#), una política del Estado argentino encaminada a avanzar en la mejora de la calidad de la educación, procurando asegurar la equidad en el acceso a la sociedad de la información y la integración social de todos los sectores de la población.

El modelo de distribución que se aplica denominado, 1 a 1, una computadora para cada alumno siguiendo el planteo de Nicholas Negroponte: *one laptop per child non-profit*. introduce un nuevo aspecto a considerar, a la hora del reconocimiento a la legitimidad y centralidad de nuevas prácticas de conocimiento.

La provincia de La Pampa a través del Ministerio de Cultura y Educación ha adherido desde hace varios años a la implementación de distintos programas internacionales o nacionales en material de dotación de equipamiento tecnológico y acompañamiento al desarrollo profesional de los docentes, en los distintos niveles del sistema educativo. En el contexto jurisdiccional se puede señalar como escasa la investigación producida en ámbitos del Ministerio o de la Formación Docente y más aún que contemple temáticas referidas a los usos de las TICE en prácticas docentes dan cuenta de un solo antecedente desarrollado en el año 2008 por el Instituto Superior de Bellas Artes de General Pico que refiere al *Diseño de estrategias didácticas utilizando nuevas tecnologías de la información y comunicación en la formación docente inicial en educación artística*.

Considerar al trabajo docente como una actividad específica y con funciones especializadas de formación, enseñanza, construcción discursiva de objetos de conocimientos, particulares situaciones de hacer y aprender la actividad profesional, resulta de singular importancia si se pretende abordar el estudio de la formación de competencias profesionales considerando como marco teórico referencial, la didáctica profesional.

Las transformaciones tecnológicas que inciden en los modos de concebir y desarrollar las prácticas escolares, han provocado irrupciones en el ámbito escolar en su conjunto generando distintas miradas apocalípticas o integradas, al decir de Umberto Eco en la década del sesenta, que ocasionaron sospechas e incertidumbres sobre la incorporación de las TICE/PC en los ámbitos escolares y hasta un cierto determinismo tecnológico, que les atribuye la capacidad para operar sobre los sujetos. Más allá de los antagonismos, lo que no se puede perder de vista es que las TICE/PC funcionan y se amplifican en la práctica.

En este estudio el abordaje de las TIC en educación – TICE- se reduce a la PC en las prácticas docentes instrumentadas, por lo que el término se orienta al potencial en su uso en tanto permiten investigar, almacenar, tratar y transmitir informaciones en forma de datos de diversos tipos como textos, sonidos, imágenes fijas, imágenes video, etc. A la vez no se descuida el uso desde la perspectiva comunicacional en tanto permiten la interactividad entre personas, y entre personas y máquinas, en función de la enseñanza.

Si bien aún se interroga acerca de los objetivos de las TICE y su adaptación a la educación queda claro que se considera un campo más amplio que el de la informática, al que se dedican principalmente las materias y espacios curriculares designados con ese nombre y con una serie de contenidos que hacen al uso y gestión de hardware y software.

El reconocimiento de los efectos cognitivos de las TICE lleva a considerar, siguiendo a Salomon, Perkins & Globerson (1991) al menos dos modos en el vínculo con ellas: aprender *de* y aprender *con* las TICE. El riesgo de sus usos podría estar dado en que la obtención de un producto mediante una tecnología, sea el principal motivo, descuidando el tratamiento de esos instrumentos. La noción de *tecnologías de tratamiento* es aportada por Bruillard (2003) y refiere al conocimiento de los objetos con los que se opera, su representación en interfaz y las operaciones que se pueden realizar.

Siguiendo a Trouche (1997) se distinguen tres tipos de restricciones del medio informático: internas, de comando y de organización, siendo las dos últimas las que se encuentran ligadas a la tarea y pueden ser modificadas por el usuario. La introducción de las TICE en la educación implica modificaciones en las competencias del orden tecnológico, metodológico y disciplinar y en los propios contenidos a enseñar.

Los conceptos de artefacto e instrumento que se distinguen en el trabajo de campo, se pueden considerar equivalentes a los instrumentos materiales y simbólicos, respectivamente, que definen Verillon y Rabardel (1995 p.81) para quienes un artefacto refiere a “todos los objetos de la cultura material a la que un niño tiene acceso durante su desarrollo”. Cuando el artefacto pasa a convertirse en instrumento nos encontramos frente a los elementos estructurantes de la herramienta sobre la acción. La génesis instrumental estudia la construcción que realiza un sujeto al interactuar con un artefacto, convirtiéndolo en instrumento apropiándose de él y haciéndolo parte de la actividad que realiza. Para explicar el funcionamiento de esta teoría, Verillon y Rabardel (1995) proponen un modelo de Situaciones de la Actividad Instrumentada (IAS) donde consideran tres elementos a tener en cuenta: las limitaciones de la actividad instrumentada inherentes a los artefactos, los recursos de los artefactos producidos por la acción y la acción de los esquemas vinculados con el uso de los artefactos. Así en la construcción de esquemas por parte del usuario se ponen en juego ayudas para trascender las limitaciones de la mente a las que Pea (1985) denomina tecnologías cognitivas y le acredita el carácter de instrumento siendo en el pasado las más importantes la escritura y el lenguaje, como medios técnicos que contribuyeron a la extensión y desarrollo de la inteligencia humana, y lo es hoy la computadora, en tanto máquina para guardar y dinamizar el uso de símbolos.

En el trabajo desarrollado se tuvieron en cuenta, además, los recientes Diseños Curriculares –DC- aprobados en el año 2010 del espacio curricular Lengua y Literatura para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en la provincia de La Pampa, no se encuentran señalamientos explícitos vinculados al uso de las TICE, aunque se podrían, no obstante, inferir en sus propósitos algunos relevantes para el análisis e interpretación de los datos de este estudio.

Por otra parte, también se rescata que ha estado dentro de la lógica del desarrollo de la didáctica profesional que ésta sea rápidamente confrontada con cuestiones del lenguaje, por varias razones. La primera se debe al hecho de que el lenguaje es omnipresente en el trabajo y de que gran parte de las actividades de trabajo se realizan en interacciones verbales y por medio de ellas. La segunda razón es que las formas lingüísticas constituyen las formas predominantes de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La tercera se refiere al hecho de que el lenguaje desempeña un papel esencial en los

procesos de desarrollo; resulta complejo dar cuenta del desarrollo y de los procesos que lo engendran y lo sostienen, si no se toman en consideración los estrechos vínculos que unen lenguaje y pensamiento, y, más aún, los vínculos que unen aprendizaje y desarrollo.

El trabajo de indagación que el equipo de becarios nuevas alfabetizaciones llevó adelante se organizó en grupos atendiendo a tres disciplinas: Geografía, Formación Ética y Ciudadana y Lengua y Literatura. A lo largo del trabajo el interrogante compartido fue: ¿Cómo utilizan las TICE los profesores de Lengua /Formación Ética y Ciudadana/Geografía/ en la educación secundaria de Argentina? A partir de allí los diferentes grupos profundizaron miradas contextualizadas en la pretensión de esta instancia de producción final, individual, que plantea los siguientes interrogantes: ¿Qué diferencias perciben los profesores de Lengua y Literatura en la práctica instrumentada de una secuencia didáctica con uso de TICE/PC y sin el uso de las TICE/PC? ¿Cómo resuelven los profesores de Lengua y Literatura las tensiones relativas a la génesis instrumental? ¿De qué manera incide en los propósitos de la enseñanza de la Lengua y Literatura el uso de las TICE PC?

❖ Metodología

El propósito de este estudio, que consiste en analizar los procesos didácticos que se generan en clases de Lengua y Literatura en escuelas secundarias cuando se propone el uso de las TICE/ PC como instrumental, incluye dos momentos: las declaraciones discursivas de quien dice y/o declara su trabajo, el plan de acción, que concierne a la tarea; y aquello que efectivamente realiza para concretar lo prescripto, que constituye la actividad. En esta dimensión de la actividad el trabajo de campo lo conforma el registro de una secuencia didáctica, donde se expresa el trabajo real y donde se reconoce que hay muchos más elementos que en la tarea prescriptiva. Se observa, entonces, la actividad prescrita y la actividad real desde la enunciación de quien dice y hace, susceptible de ser analizada por los propios sujetos y que posibilita aprender desde la actividad.

Se rescata la contribución metodológica de la clínica de la actividad (Clot, 2009), sobre todo en la entrevista de autoconfrontación en tanto permite crear un espacio tiempo diferente, donde el movimiento dialógico no se confunda con otros contextos de situación y donde no se apliquen reglas de validación acerca de lo correcto ó incorrecto. La videoscopía como metodología de recolección de datos y el desarrollo de la autoconfrontación simple, como técnica de análisis de videograbaciones, intentan una cierta liberación subjetiva del sujeto mediante sus producciones discursivas que, confrontado consigo mismo, sobrepase límites externos impuestos; que descubra aspectos de su actividad en una ubicación forzada de distancia de sí mismo, como un actor extraño de su propia acción para, de ese modo, re-descubrir razones para actuar ó para elaborar mejores argumentos que justifiquen su conducta.

El tipo de muestreo es intencional y se analizan dos secuencias didácticas en dos colegios secundarios de la provincia de La Pampa: uno en una localidad pequeña distante 30 km. de la ciudad capital, Anguil, Colegio Secundario Enrique Stieben, que se denomina como Caso 1 y el otro, Caso 2, en la ciudad capital, Santa Rosa, en el Colegio

Juan Ricardo Nervi. Ambas secuencias en octavo y noveno año de la Educación General Básica, actual segundo y tercer año en la estructura de la nueva Ley de Educación N° 26.206.

Cabe señalar, como información relevante, que al momento del registro de campo en esta indagación la entrega de las netbooks que contempla el modelo de distribución de equipamiento en el país, Modelo 1 a 1, se encontraba en la jurisdicción en su fase inicial. Es entonces, y ante la imposibilidad de disponer del registro de secuencias en aulas con netbooks, que se realiza en aulas laboratorio, entendiendo por éstas las salas que cuentan con PC de escritorio cuyo uso es compartido entre varios alumnos. Otra situación a señalar es la dificultad para encontrar docentes a cargo de espacio curricular de Lengua y Literatura que desarrollaran secuencias utilizando las TICE/PC.

En los dos casos se realizó una primera aproximación al terreno que consistió en visitas a los colegios donde se tomó contacto con el docente del espacio curricular y también una visita al aula donde se realizarían las observaciones mediante el registro fílmico de las clases. Se efectuó una entrevista previa al docente, que consistió en indagar aspectos funcionales del diseño de la clase. La entrevista giró, en ambos casos, en torno a las mismas preguntas. En un segundo momento se realizó la observación de clase -acción didáctica- por medio de la técnica de videoscopía. En un tercer momento se realizó una entrevista de auto-confrontación al docente, distante algunos días del registro fílmico de la secuencia didáctica, mostrando algunos incidentes críticos de la clase -entre 2 y 4 episodios- seleccionados con anterioridad y ayudando a la reflexión con preguntas que precedieron el visionado.

El uso de la cámara para el registro fílmico de la clase, así como la selección de escenas y fragmentos para la entrevista de autoconfrontación, dan cuenta del uso de las tecnologías asociado, en este caso, a la tarea investigativa. La imagen como fenómeno que atraviesa la vida cotidiana de los sujetos ha ocasionado cambios en la percepción y la comunicación, los se estudian mediante un campo interdisciplinario, multimetodológico y multifocal, que conforman los estudios visuales. Este *decir* con imágenes, intenta contribuir a la idea de *veracidad*, basado en la presunción que con su uso se obtienen mayores garantías de objetividad. El planteo se produce en torno a la justificación del medio técnico utilizado así como su utilización: una sola cámara, en plano general, fijo, sin guiones pre establecidos, así como la ausencia de elección de planos ó el uso de dispositivos propios de la cámara, como el *zoom*.

❖ Resultados

La categoría de análisis TICE considera los registros provistos por el discurso del docente antes y después de la acción didáctica. Las subcategorías **ventajas** y **desventajas** del uso de las TICE permiten analizar desde los profesores las valoraciones de su introducción para la organización de la actividad en torno a los contenidos del aprendizaje previstos. Las categorías génesis instrumental: instrumentalización e instrumentación, permiten analizar especialmente la acción didáctica, para lo cual se crean subcategorías que refieren al uso de las TICE como recursos de la actividad.

Como contenido de la enseñanza: Los contenidos constituyen la base sobre la cual se programarán las actividades de enseñanza-aprendizaje con el fin de alcanzar lo expresado en los objetivos; son el objeto de la enseñanza y el aprendizaje.

Como archivo: En informática, un archivo es un grupo de datos estructurados que son almacenados en algún medio y pueden ser usados por las aplicaciones (es una parte del software de una computadora y suelen ejecutarse sobre el sistema operativo). La forma en que una computadora organiza, da nombre, almacena y manipula los archivos se denomina sistema de archivos y suele depender del sistema operativo y del medio de almacenamiento (disco duro, disco óptico, etc). Esta subcategoría, en tanto analizador de las entrevistas previas, no es anticipada ni considerada por los profesores. Sin embargo la acción de “guardar” aparece con frecuencia destacada en las acciones didácticas, en ambos casos.

Como búsqueda: Las búsquedas de información han estado asociadas durante mucho tiempo a la consulta de textos, libros, manuales, enciclopedias. En la actualidad y ante la aparición de la web 1.0 y web 2.0, esta tarea implica uno de los usos más extendidos de internet: la consulta de información mediante un sistema informático que busca archivos almacenados en servidores web gracias a su *spider* (ó *Web crawler*). Las búsquedas se efectúan a través de palabras clave ó con árboles jerárquicos por temas; el resultado de la búsqueda es un listado de direcciones web en los que se mencionan temas relacionados con las palabras clave buscadas. Mediante diferentes motores de búsqueda por palabras claves -bases de datos que incorporan automáticamente páginas web mediante *robots* de búsqueda en la red- el usuario dispone -a un *click* de su mano- una inconmensurable cantidad de información digitalizada. La acción de búsqueda es anticipada en las entrevistas previas y se observa en la acción didáctica de ambas profesoras.

La inmaterialización de textos: La documentación de materiales así como la impresión de libros, ha estado atravesada por dos períodos que implican el paso de la técnica de impresión manual, primero, al de impresión mecánica, después. La progresiva simplificación e implantación de las tecnologías digitales y telemáticas han revolucionado el acceso a los libros antiguos; así se dispone de una cantidad de textos digitalizados que se depositan en servidores para su consulta en línea de forma gratuita, tal como lo señalan varios estudios como el de Velasco de la Peña y Vega (2000). La subcategoría presentada atraviesa los tres registros utilizados en la metodología de análisis, específicamente en el caso 2.

La producción de nuevos textos: La idea de creación ó producción de textos retoma los aportes de las teorías de la comunicación entendiéndose como instancias de producción de sentido y hecho cultural. El análisis de los sujetos en tanto creadores va más allá de su consideración como sujetos consumidores, propia de una lógica del consumo; trasciende también la teoría de los efectos, de los usos y gratificaciones en el intercambio entre el sujeto, los medios y las tecnologías de la información y la comunicación. En los diseños curriculares jurisdiccionales de la disciplina considerada en este trabajo, se propone como ejes la producción oral y la producción escrita, sin especificación acerca del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Favorecedor de interacciones: Abordar la actividad instrumentada supone recurrir a disciplinas que se ocupan de la cooperación y la comunicación, de los usos sociales del lenguaje, como la pragmática. El término interacción es frecuentemente usado en el campo de las TICE y suele reemplazarse al mirar una actividad áulica por el de formas de la organización de la actividad conjunta, según Coll (2005). Las interacciones pueden ser verbales ó de acción, siendo este último aspecto el que se intenta mirar en el análisis de las prácticas, tanto en el vínculo *con el instrumento* ó en relación a la comunicación *con otros sujetos*.

❖ Interpretación de los resultados

Los profesores valoran positivamente el potencial del uso del instrumento en sus propuestas didácticas presentadas referidas al análisis gramatical y a la producción de un texto; porque resulta más iconográfico, en el caso 1, y en el caso 2, en la elaboración y comunicación de textos producidos que serán publicados en soporte papel y en el blog institucional. A la vez, se señala también positivamente el uso compartido y colaborativo de los equipos de la sala informática en grupos de dos ó tres alumnos pues permiten un mejor abordaje del contenido presentado y el desarrollo de las actividades. También se rescata el uso del proyector/cañón como recurso para el docente, articulado a una PC, que se utiliza en la instancia de cierre de la clase, incluyendo la instancia de corrección, y se manifiesta en gestos profesionales de institucionalización.

La gestión de clases en Lengua con uso de TICE generan temor en los docentes y uno de los factores que incidiría es el uso del tiempo (Bruillard 2006). El estancamiento que provoca el acceso a la tecnología en algunos casos y la necesidad expresa de los jóvenes por la resolución de problemas desde la inmediatez provocan tensiones cuando los recursos no son los apropiados (falta de conectividad, por ejemplo).

Si bien en los dos casos estudiados el uso de las TICE/PC ocasionó, por momentos, una interrupción en el desarrollo de los contenidos de la disciplina a abordar: problemas de conectividad, aclaraciones sobre las características del artefacto-equipos y del software, el discurso en la entrevista de autoconfrontación da cuenta de la aparición de esquemas de uso, instancias de conceptualización, como el re-conocimiento de otras formas de abordar el envío de un trabajo por correo electrónico, con archivo adjunto ó copiando y pegando; ó la inmaterialización de textos.

Se observa en los registros de la acción didáctica que los gestos profesionales que predominan, en ambas subcategorías, son los de definición y devolución. Aunque esta actividad no se anticipa en la fase predictiva, se producen operativamente acciones que refuerzan el pedido hacia los alumnos referidas a acciones de *guardar* los documentos. Esta situación podría tener su origen en condicionamientos culturales ligados a la preservación y materialización de documentos, legado proveniente de la lógica oral a la lógica escritural. El paso de la oralidad a las tecnologías de la escritura, siguiendo a Ong (1987), de la memoria a los textos escritos, reforzada con la aparición de la imprenta de Guttenberg en el siglo XVI que democratiza el conocimiento y colabora con la institución escolar en la reproducción de la escritura. Con esta mirada se recupera, entonces, la

noción de archivo que procede del latín *archivum*, aunque su origen más remoto se encuentra en la lengua griega y puede traducirse como “residencia de los magistrados”. El término se utiliza para nombrar al conjunto ordenado de documentos que una sociedad, una institución o una persona elabora en el marco de sus actividades y funciones.

Las TICE/PC como contenido de enseñanza se relacionan, precisamente, con la instrumentalización en tanto son acciones promovidas por el profesor tendientes a la apropiación del artefacto y sus propiedades. No forman parte de la fase predictiva aunque se observan interrupciones en la acción didáctica conjunta, en los propósitos de la actividad y transmisión de contenidos propios de la disciplina, objeto de la enseñanza aprendizaje. La incorporación de las TICE/PC introduce un segundo objeto de conocimiento; además del disciplinar. Este nuevo objeto de conocimiento puesto en juego genera una dinámica en la clase que complejiza la interacción entre el docente y los estudiantes, y entre estudiantes.

Los gestos profesionales que consideran a las TICE/PC como contenido en sí mismas, acompañan etapas de descubrimiento y selección de comandos y de personalización, en la mayoría de los alumnos del caso 1. En tanto en el caso 2, los gestos avanzan hacia la transformación del artefacto. En ambos casos se produce el enriquecimiento del mismo. En los gestos profesionales se puede analizar también la experticia del profesor, que no refiere a su formación inicial disciplinar, sino a la experiencia adquirida en el manejo del instrumento. Mientras que en un caso se observa que estas acciones de definición se comparten con los alumnos, en el otro se solicita la ayuda de un técnico.

Las dos primeras subcategorías analizadoras, el instrumento como búsqueda de información (internet e intranet) y el instrumento y la inmaterialización de los textos se asocian al uso de las TICE/PC focalizando la mirada en el recurso digital que se encuentra en la web y/o que se produce para su publicación. En ninguno de los casos analizados se hace uso de la red interna, intranet.

La búsqueda de información en el caso 1 no cuenta con una orientación guiada hacia un sitio en particular lo que da cuenta de una escasa preocupación por atender a la fiabilidad y calidad de las consultas, aunque manifiesta recomendaciones promoviendo la lectura y descartando *el copy-paste*, reconocido en la fase predictiva como una dificultad en los alumnos. En este caso se observa que el profesor en su discurso de autonconfrontación entiende haber dado orientaciones mediante una pregunta, aunque esa orientación se vincula al contenido de la disciplina en la actuación forzada y no a la orientación en las búsquedas, que implicarían la actuación frente un nuevo objeto de conocimiento. En el segundo caso, la búsqueda en la web es orientada e implica la consulta a un sitio particular: el blog institucional. Estas búsquedas de información estarían indicando, entonces, la aparición de dos esquemas de uso vinculados a la navegación orientada ó guiada y de una navegación libre. Esta distinción podría indicar que la organización de la actividad escolar en un contexto específico se podría vincular con el modo de apropiación de la herramienta, con las competencias técnicas basadas en saberes locales que dispone el docente y con su experticia. Las acciones de los profesores en vínculo con esta categoría de análisis también demuestran una etapa en

construcción de esquemas de uso y estaría dado por la ausencia de una orientación que incluyera la explicitación de criterios de fiabilidad en las búsquedas en la web, así como el uso de exploradores *per se*, ó la adhesión explícita hacia el uso de software libres o licenciados.

En las situaciones de aula los inconvenientes ó fallas en el acceso a la conectividad provocan también un estancamiento en el tiempo escolar que excede la propuesta del profesor, aunque en el caso 2 se observan conductas adaptadas, anticipatorias de los problemas técnicos que se producirían, como el ejemplo del envío de mails.

La inmaterialización de los textos puede analizarse desde dos planos diferentes. Por un lado, en los textos construidos en soporte digital mediante un procesador de textos y por otro, en la publicación en el blog y en el soporte papel de las mismas producciones. En el primer plano el hallazgo que se encuentra en la empírea de las acciones didácticas registradas, y que se vincula también con la subcategoría las TICE/PC como producción de textos, da cuenta de la preponderancia a las formas de comunicación de la cultura propias de la Galaxia Gutenberg; primero se construyen los textos en soporte papel, para luego re-escribirlos en el procesador de textos disponible en la PC, lo que da cuenta de instancias de construcción de esquemas de uso. La categoría instrumentación permite analizar un proceso compartido tendiente a la construcción de esquemas de uso, tanto en el profesor como en un alumno que detecta el cambio, las similitudes y las diferencias en el paso de un texto escrito a la publicación en el blog, otorgando una plusvalía a la actividad de copiado.

La producción de textos, uno de los ejes del diseño curricular jurisdiccional, se manifiesta en los dos casos estudiados con una valoración positiva por parte de los profesores, en tanto los alumnos los construyen colaborativamente y, además, se comparten no sólo con el grupo clase ó la profesora, sino con otros lejanos. Aquí el sentido de la escritura adquiere preponderancia y estimula el interés de los alumnos en tanto prácticas de producción de textos con sentidos más legítimos y vinculados a usos reales del lenguaje. En la instancia de producción y publicación en el blog institucional en la secuencia registrada, no se observa una propuesta de trabajo que incluya una reflexión sobre la historicidad, el formato del blog ó sus limitaciones. Se lo valora como una instancia de espacio para la escritura y el alcance público. Sin embargo, según Burbules (2008), muchas de sus virtudes pueden ser sus vicios. Las TICE /PC como práctica significativa de espacio de producción de sentido ofrece instancias de interacción, de dialoguicidad en la acción didáctica de los alumnos entre sí.

La imprevisibilidad, característica de instancias de interacción no es entonces un factor que influya negativamente en las acciones didácticas mediadas por TICE/PC; es más, son los profesores quienes destacan el valor de las acciones de co-actividad ó de cooperación que se producen en este sentido. Teniendo en cuenta en la interacción los aportes de la de la teoría de actos del lenguaje que parte de la idea que decir es hacer, se podría puede considerar entonces que en las prácticas los profesores realizan efectivamente las intenciones que se enuncian. Los enunciados creados en función de las invariantes operatorias que construye a propósito de sus interlocutores, guardan relación con las interacciones y la relación entre la acción lingüística y los efectos.

❖ **Discusión y conclusiones**

La conceptualización alcanzada cuasi directa, ó en construcción, siguiendo a Vergnoud (2007), guardaría relación con el nivel de experticia de los profesores en las prácticas mediadas en clases de Lengua y Literatura, en La Pampa, en dos casos analizados.

La aparición o ausencia de conceptos pragmáticos (Pastré, 2002) podría estar vinculada con el desarrollo de competencias de los profesores obtenidas en la formación inicial y en la experiencia. La invariante operatoria estaría dada por el nivel de experticia del profesor y se identificaría en el dominio de la interacción con el doble contenido a enseñar que se presenta en las clases mediadas por TICE/PC.

A partir de los datos obtenidos, no es posible inferir mayores precisiones acerca de los niveles de instrumentación alcanzados, pues no se consideraron las huellas de la actividad. No obstante podría pensarse que en la construcción del texto expositivo podrían registrarse trazas del proceso de práctica instrumentada vinculadas a la creación y producción de un texto nuevo, en un soporte diferente ó en los rastros de la actividad que dejan los libros impresos y el blog, que se completa con la participación de usuarios remotos.

A las relaciones que se producen en la situación de clase ante diferentes problemas que demandan invariantes operatorias diferentes, se corresponderían conceptos que suelen ser ignorados por el profesor y allí es donde las representaciones simbólicas, como el montaje audiovisual de los incidentes para analizar en la autoconfrontación, contribuirían en la formulación de relaciones y representaciones que ayuden en la conceptualización.

Los profesores dan cuenta de su experticia profesional en aspectos vinculados a la disciplina, pero la competencia más importante, la que marcaría la diferencia, sería la resolución de las situaciones imprevistas. Cuando no se cuenta con el procedimiento para arribar a la solución, se puede construir y reinventar su experticia. Es ante la situación problema, en las situaciones dinámicas, donde se encuentran profesionales que construyen conceptos pragmáticos, conceptos organizadores de la acción que servirían para guiarla; en las prácticas docentes mediadas por TICE/PC que se analizan, esta construcción se halla en un estado embrionario.

Se podrían anticipar evoluciones de la actividad de los docentes a partir de un enfoque instrumental y doble enfoque, donde el nivel de organización en las prácticas mediadas por TICE, se encontraría en el nivel local con algunos movimientos hacia el nivel global en un caso y en el otro hacia el nivel micro (Abboud, Blanchard et Vandebroud, *en prensa*) Daría cuenta de un tiempo de preparaciones e improvisaciones en las génesis de usos personales y profesionales ligados al contexto -salas de laboratorio-, o ligados al nivel de apropiación de un programa determinado -procesador de textos (word)- o a la evolución de la actividad en situación en construcción de esquemas de uso.

Las acciones del profesor en las subcategorías donde se analiza el paso de lo material a lo digital: las TICE como archivo, el instrumento como búsqueda de información y el instrumento y la inmaterialización de los textos, darían cuenta de una reflexión cognitiva instrumentalizada que implica un cambio del orden interno de los sujetos hacia la construcción de esquemas, en diferentes etapas en los casos estudiados, y que estaría orientado a la trascendencia de las limitaciones de la mente.

Siguiendo a Bajtín (1984) y a Clot y Faita (2000) el sujeto hablante recibe además de las formas prescriptivas de la lengua común, que forma parte del contenido a enseñar en una secuencia en particular, las formas no menos prescriptivas de los géneros de actividades. Así la tarea prescripta, los condicionantes y los recursos que los docentes se imponen para actuar en la actividad real hacen que el género de la actividad se

asiente sobre un principio de economía de la acción, pues en el trabajo no se crea cada vez en la acción, cada una de las actividades.

La imagen, en tanto portadora de significados y los movimientos que provoca en el sujeto, permitiría una distancia de la práctica que al ser recuperada en el discurso de la entrevista final, pondría en evidencia los elementos que definen el contenido del sistema de representaciones que fueron contruidos por los profesores para actuar eficazmente en las situaciones de clase y las conceptualizaciones que organizan esas representaciones.

Los profesores de Lengua y Literatura, en los casos estudiados, se encuentran en una etapa, en construcción de esquemas de uso tendientes a la obtención de un repertorio de conocimientos para actuar sobre el objeto técnico, sobre la relación entre el usuario y el instrumento y sobre el cuadro social e institucional en el que se desarrolla el intercambio. Esos esquemas tendrían, principalmente, un componente social que resulta de las interacciones con otros y con las ayudas exteriores.

Las prácticas mediadas con TICE/PC producen situaciones en un proceso de aprendizaje mutuo entre profesores y alumnos y una asimetría en el saber que provocaría nuevas miradas a la idea de reflexionar, por ejemplo, sobre la autoridad docente. Siguiendo a Jenkins (2008) las nuevas tecnologías brindan un nuevo protagonismo al sujeto, quebrando la jerarquía vertical del saber experto y del control centralizado de la información y la cultura posibilitando instancias democráticas y la horizontalidad de saberes colectivos.

La organización y gestión de las clases de Lengua mediadas por TICE/PC permitirían observar una distancia entre la tarea prescrita y la actividad real. Los docentes desarrollan sus prácticas a pesar que no encuentren señalamientos referidos al uso de las TICE/PC como objetos de aprendizaje en el diseño curricular jurisdiccional. Aquí se podría observar el género social del oficio, el género profesional siguiendo a Clot y Fajta (2000), las obligaciones que comparten quienes trabajan para llegar a trabajar.

La actividad real integrando la totalidad de las acciones posibles de la acción, realizadas ó no, se recupera en el descubrimiento de lo que podría haber sido, en las instancias de conceptualización. Desprenderse de lo dicho no resultó ser un obstáculo pues en ningún momento en la entrevista posterior se recuperaron los conceptos vertidos en la entrevista previa. Pero desprenderse de la actividad misma y mirar los registros fílmicos de la acción didáctica sin pretender justificar-se, fue un desafío. La pretensión comprendió la idea que lo que se ve es solo una parte de lo real y que aquello que quedó fuera también forma parte de eso mismo.

La propuesta metodológica que se propuso en este estudio permitió fortalecer el rescate de un lenguaje –el audiovisual- en relación a un uso no convencional. Las imágenes también, en tanto construcciones de la realidad, podrían considerarse como huellas ó rastros de la actividad. Estas imágenes dejan fuera aspectos de la acción. La imagen sorprende al profesor al verse a sí mismo y lo interpela con relación a su actividad, en la concordancia del espectáculo de la acción (Clot y Fajta, 2000). El dispositivo, al poner en distancia al profesor consigo mismo, puede confirmar, re-descubrir motivos y razones para continuar ó evolucionar en sus prácticas, buscando argumentos, distanciándose de su experiencia para construir otras experiencias.

Las TICE tienen una función pragmática porque permiten actuar sobre el mundo y transformarlo y una función epistémica en tanto permite comprender el mundo a la vez que influyen en los modos de control y acción humana. La manera de obtener un equilibrio entre el valor epistémico y el valor pragmático en las prácticas docentes instrumentadas por TICE (uso de internet, por ejemplo) permitiría considerarlas como meras adaptaciones de otras tecnologías, como la del lápiz y el papel. En este sentido, y siguiendo a Brillard (2003), es necesario pensar en la incorporación de las TICE/PC en tanto tecnologías de tratamiento que impliquen no sólo su uso como medio de producción, sino como modelos de operación que permitan ir más allá de la reproducción de los existentes.

Se torna necesario entonces pensar en la adquisición por parte de los profesores de nuevas competencias de origen tecnológico, metodológico y disciplinar y a la vez promover instancias de desarrollo profesional que ofrezcan medios para abordar sus metodologías desde una perspectiva crítica, con una mirada transversal y en el contexto del contenido de la disciplina que se atiende; *“una generación de políticas didácticas que permitan armar otro repertorio de prácticas”* (Dussel, 2012, p.226)

La ausencia de contenidos digitales pensados y elaborados específicamente para su uso en el aula o de software que no han sido pensados mayoritariamente con fines educativos, son utilizados muchas veces a tientas. La relación efectiva educación y tecnologías/medios digitales, pareciera ser un tema pendiente. Sostener la propuesta metodológica de este estudio y los ejes teóricos que la sustentan podría permitir mirar las nuevas alfabetizaciones que estarían provocando las TICE, los medios digitales, desde una perspectiva más amplia que la PC, atendiendo a los efectos que producen en las lógicas de uso y en los nuevos modos de aprendizaje de los alumnos.

❖ Bibliografía

Abboud-Blanchard M., Vandebrouck F. (à paraître). De l'analyse d'usages des TICE à une articulation des cadres théoriques pour l'étude des pratiques enseignants. In Lagrange (Ed.), Les technologies numériques pour l'enseignement: usages et genèses. Eds Octarès, Toulouse

Arfuch, L., (2006) Las subjetividades en la era de la imagen: de la responsabilidad de la mirada. En: Educar la mirada: políticas y pedagogías de la imagen. Buenos Aires: Manantial, pp.75-84

Artigue, M. (2002) Learning mathematics in a CAS environment: the genesis of a reflection about instrumentation and dialectics between technical and conceptual work. International Journal of Computer for Mathematical Learning 7, 245-274

Bajtin, M (1984) Estética de la creación verbal. México: Siglo XXI

Barbero, J.M. (1999) La educación en el ecosistema educativo. Revista Comunicar N° 13, p.p 13 a 21 Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación Red

Basque, J., (2005) Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire, 2(1) Extraído 10 de julio de 2012 desde <http://www.profetic.org/revue>

Brassac, C., (2006) Computers and knowledge: A dialogical approach: quelques interrogations. AI Society, v, 20 p. 249-270

Bronckart, J.-P. (2002). La explicación en psicología ante el desafío del significado. Estudios de Psicología, 23, 387-416.

Brousseau, G (1990 y 1991). ¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las Matemáticas? (Primera parte) In Enseñanza de las ciencias, Vol. 8, Nº 3, , p. 259-267, (Segunda parte) In Enseñanza de las ciencias, ISSN 0212-4521, Vol. 9, Nº 1, p. 10- 21

Bruillard, É., (2006). Informatique en contexte scolaire, enseignement, diffusion: quelles recherches? Séminaire de didactique des sciences expérimentales et des disciplines technologiques, 2004-2005, Cachan: STEF, p. 115-128. Extraído el 16 de febrero de 2011 desde http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/eb_actes_04_05.pdf

Bruner, J., (1991). Actos de significado. Madrid: Alianza.

Buck-Morss, S., (2005), Estudios visuales e imaginación global, en: J. L. Brea [comp.], Estudios Visuales. La epistemología de la visualidad en la era de la globalización, Madrid, Akal, págs. 158-159.

Burbules, N. y Callister, T. (2001) Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información, Buenos Aires, Granica

Clot, Y., (1999) La fonction psychologique du travail. Paris: PUF

Clot, Y., (2009) ¿El trabajo sin seres humanos? Modus Laborandi. Madrid

Clot, Y., Faïta, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. Revue Travailler, 4, 7-42.

Coll, C., (2004) Psicología de la educación y prácticas educativas mediadas por las tecnologías de la información y la comunicación. Una mirada constructivista. Sinéctica, 25, 1-24.

Coll, C., Onrubia, J., y T. Mauri, T. (2007) Tecnología y prácticas pedagógicas: las TIC como instrumentos de mediación de la actividad conjunta de profesores y estudiantes Anuario de Psicología, 38(3), pp. 377-400.

Del Castillo Escobedo, A; Montiel Espinoza, G., (2009) Artefacto o instrumento? Esa es la pregunta. En Análisis del discurso matemático escolar Comité latinoamericano de Matemática Educativa Comisión de las Comunidades Europeas (2001) El papel de las TIC en la política comunitaria de desarrollo; Bruselas, Com. 770 final; p.3.

Díaz Barriga, F. (2007). TIC y competencias docentes del siglo XXI, en Carneiro, R. y otros: Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid/São Paulo: OEI-Fundación Santillana.

Dussel, I (2012) "La formación docente y la cultura digital: métodos y saberes en una nueva época", en Birgin A. Más allá de la capacitación. Debates acerca de la formación de los docentes en ejercicio. Buenos Aires, Ed. Paidós.

Engeström, Y. (2001) Los estudios evolutivos del trabajo como punto de referencia de la teoría de la actividad: el caso de la práctica médica de la asistencia básica en J. Lave y S. Chaiklin Estudiar las Prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto. Buenos Aires: Amorrortu.

Fernández, G. y Clot, I., (2007). Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. En: Instrumentos de Investigación. Vol III, Nº 2, pp. 15-19.

Fluckiger, C.; Bruillard, E. (2008) TIC: analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires Extraído el 20 de febrero de 2011 desde <http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/docs/00/34/31/28/PDF/2008-10 - Fluckiger-27-CICI2.pdf>

Gonzalez Soto, A. P. (1999) Más allá del currículo: la educación ante el reto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación, Barcelona, URV.

Haspekian, M. (2005) Intégration d'outils informatiques dans l'enseignement des mathématiques, Etude du cas des tableurs. Tesis de doctorado. Université Denis Diderot, Paris 7.

Jenkins, H. (2008) Convergence cultura: la cultura de la convergencia de los medios. Barcelona, Paidós.

Leplat J.; Hoc J-M. (1983) Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations in Leplat J. (coord.) L'analyse du travail en psychologie ergonomique. Tome I. Octarès, Toulouse, pp. 47-60.

Luengo, V. y Balacheff, N. (1998) Contraintes informatiques et environnements d'apprentissage de la démonstration en géométrie. Sciences et Techniques Educatives, S (1), 15-45.

Manovich, L. (2006) El lenguaje de los nuevos medios de comunicación. La imagen en la era digital. Barcelona, Paidós.

Mc. Luhan, (1962) La Galaxia Gutenberg. Génesis del Homo Typographicus. Madrid. Aguilar.

Marquès Graells, P. Las TIC y sus aportaciones a la sociedad Extraído el 23 de marzo de 2012 desde <http://peremarques.pangea.org/tic.htm>

Morris, Ch. Fundamentos de la teoría de los signos. Barcelona: Paidós Comunicación 14 Extraído el 15 de setiembre de 2011 desde <http://psikolibro.blogspot.com>

Mayen, P. (2008). Intégrer les savoirs à l'action. In P, Perrenoud, M. Altet, C. Lessard & L. Paquay, (dir.), Conflits de savoirs en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience. Bruxelles : De Boeck, pp. 43-58.

Ong, W. (1987): Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Fondo de Cultura Económica, México.

Pastré, P (2002) L'analyse du travail en didactique professionnelle. Revue Française de Pédagogie, n° 138. Pág. 11.

Pastré, P., (1999) La conceptualisation dans l'action: bilan et nouvelles perspectives. Education permanente. Apprendre des situations, n° 139, 2.

Pastré, P., Mayen,P. et Vergnaud, G., (2006) La didactique professionnelle Revue française de pédagogie. Janvier- mars 2006. Extraído el 12 de diciembre de 2011 desde <http://rpf.revues.org/157>

Pea, R. (1985) Beyond amplification : Using computers to reorganize mental functioning. Educational Psychologist, 20, 167-182.

Perrenoud, P., (2004) De la reflexión en la acción a una práctica educativa, en Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica, Núria Rimbau (trad.). Barcelona: Graó.

Rabardel, P. (1995) Les homes et les Technologies, approche cognitives des instruments contemporaines. Paris Armand Colin.

Rickenmann, R. (2005). Didactics in art education and appropriation of cultural objects in classroom. Communication, 1st ISCAR Conference, Seville, Spain, sept 2005.

Rickenmann, R. (2005) Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Suiza, Universidad de Ginebra.

Rickenmann, R (2007) Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional. Revista Eccos.Vol. 9, Nro 2. Pág. 448 Sao Pablo.

- Ricoeur, P., (1995). Tiempo y narración: Vol. I; Configuración del tiempo; Vol. II, Configuración del tiempo en el relato de ficción; Vol. III, El tiempo narrado. México: Siglo XXI.
- Sagol, C. (2011) Netbooks en el aula. Introducción al Modelo 1:1: e ideas para trabajar en clase. Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Salomon, G., Perkins, D., Globerson, T. (1991) Coparticipando en el conocimiento: la ampliación de la inteligencia humana con las tecnologías inteligentes". Revista Comunicación, Lenguaje y Educación. N° 13. España ¿Se incorporan tecnologías? Extraído el 5 de marzo de 2012 desde <http://weblog.educ.ar/educacion-TIC/cuerpoentrevista.php?idEntrev=75>
- Schubauer-Leoni, M., (1998). Les sciences didactiques parmi les sciences de l'éducation: l'étude du projet scientifique de la didactique des mathématiques. In R. Hofstetter & B. Schneuwly (Ed.), Le pari des sciences de l'éducation (pp. 329-352). Bruxelles: DeBoeck.
- Sensevy, G.; Mercier, A (2007). Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves. Rennes Pur.
- Trouche L. (1997) A propos de l'apprentissage de fonctions dans un environnement de calculatrices, étude des rapports entre processus de conceptualisation et processus d'instrumentation. Thèse de doctorat. Université de Montpellier.
- Trouche L. (2002) Une approche instrumentale de l'apprentissage des mathématiques dans des environnements de calculatrice symbolique. En D. Guin y L. Trouche (eds.) Calculatrices Symboliques, transformer un outil en un instrument du travail informatique: un problème didactique (pp.187-214). Grenoble, Francia.: La Pensée Sauvage.
- Trouche L. (2004) Managing the complexity of human/machine interactions in computerized learning environments. International Journal of Computers for Mathematical Learning, 9 (3), 281-307.
- Trouche L. (2005) An instrumental approach to mathematics learning in symbolic calculators environments. En D. Guin, K. Ruthven y L. Trouche (Eds.). The didactical Challenge of Symbolic Calculators, turning a computational device into a mathematical instrument (pp. 137-162) Springer Netherlands.
- Vergnaud, G (1990). Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 10, nº 2, 3, Pag 134 CNRS.
- Vergnaud, G., (2007). En qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar el aprendizaje significativo? Extraído el 1 de marzo de 2012 desde http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID172/v12_n2_a2007.pdf

Verillon, P y Rabardel, P (1995). Cognitions and artifacts: a contribution to the study of thought in relation to instrument activity. *European Journal of Psychology of Education*, 10 (1), En Ballesteros Alfaro, E. Instrumentos Psicológicos y la teoría de la actividad instrumentada: Fundamento Teórico para el estudio del papel de los recursos tecnológicos en los procesos educativos. Extraído el 20 de octubre de 2011 desde <http://cimm.ucr.ac.cr/ojs/index.php/CIFEM/article/viewArticle/34>

Wertsch, J., (1999). La mente en acción. Capítulo 2. Págs. 47 a 109. Buenos Aires: Paidós.

Parte II: Investigaciones sobre autoridad pedagógica

La construcción de la autoridad en las prácticas docentes.

Visibilidades e invisibilidades. Investigación y formación: dos entradas posibles para una construcción

Dra María Beatriz Greco.
Instituto Nacional de Formación Docente
Subsecretaría de Equidad y calidad.
Ministerio de Educación de la República Argentina.

Dr J-C. Pettier
Ecole Supérieure du Professorat
et de l'Éducation de Créteil (ESPÉ, France)
Investigador asociado GERPEF-CEREP (Reims, France)
Miembro del Observatoire Universitaire International
d'Éducation et de Prévention (UPEC, France)

❖ Introducción

En el terreno de la educación, particularmente en relación con las prácticas docentes concretas, la cuestión de la autoridad constituye un problema central de gran actualidad. Se trata de las prácticas en diálogo con los conceptos, de las maneras de pensar el trabajo de la enseñanza al interior de las instituciones. Parece difícil concebir una educación sin autoridad, por eso los debates e interrogantes que la implican son acuciantes, al punto de hablar de una «crisis de autoridad». Esta crisis se expresa en los múltiples seminarios, coloquios y jornadas de estudio –llevadas a cabo entre profesores, investigadores y formadores- para interrogar las significaciones habituales y pensar de otro modo la autoridad de los docentes, en Argentina y en Francia. ¿Es posible pensar que, en nuestra época, el encuentro entre la autoridad -de un maestro- y aquellos que la reciben –los alumnos- no tiene ya lugar? ¿Es posible educar a partir de una autoridad devaluada o sin autoridad? ¿De qué está hecha la autoridad de un maestro y de qué modos transmitirle la manera de ejercerla para que pueda, a su vez, transmitir del mejor modo posible los conocimientos? Reencontramos estas preguntas en contextos diferentes como los de Argentina y Francia.

La investigación en torno a la construcción de la autoridad en las prácticas docentes debe desarrollarse para pensar la formación de los profesores y maestros en estos dos contextos. Partiremos de un concepto de autoridad que interroga su relación directa con el poder, la dominación y la sumisión (Arendt, 1972; Kojève, 2004; Cornu, 1999; Greco, 2007, 2012). Una vez revisado y repensado este concepto, como relación asimétrica pero no necesariamente jerárquica, intentaremos visibilizar gestos, palabras, maneras de hacer y de transmitir, la disposición del espacio y del tiempo, la organización de la clase, la circulación de la palabra, etc. que permiten construir la autoridad como relación de autorización maestro-alumno: para aprender, para pensar por sí mismo, para plantearse preguntas, para participar del desarrollo de sus propios procesos de pensamiento. Este propósito se ilustrará en el ejemplo del desarrollo de la Filosofía para niños, con niños considerados como «interlocutores válidos» (Lévine, 2008) e investigaciones a las que ésta conduce, particularmente en lo que concierne a las prácticas de enseñanza y la profesionalización (Pettier, CEREP, 2011).

Actualmente, en el marco más habitual de prácticas de clase, la observación de las prácticas cotidianas de los docentes permite ver numerosas modalidades de construcción de la autoridad como relación de autorización. Sin conformarse con aquello directamente observable, la investigación profundiza los aspectos menos visibles de esta construcción, los que tienen efectos en las prácticas concretas: la institución, con sus normas y con los valores que reivindica; la comunidad de práctica que reúne a los docentes en un contexto determinado; la identidad profesional definida a partir de la formación inicial y de la demanda social, a partir de las familias, de otras instituciones que influyen sobre los docentes; las teorías pedagógicas o psicológicas que conciernen a la transmisión del saber; la relación con el saber de las instituciones y de los educadores. Son éstas las dimensiones invisibles, siempre en relación con las dimensiones visibles propias de las escenas escolares.

Como Yves Clot (2008) lo señala, la investigación en el campo de trabajo reúne la subjetividad y la actividad de quien trabaja sin confundirlas. En el caso de la construcción de la autoridad en las prácticas docentes, esto parece doblemente importante, establecer los lazos entre la subjetividad del maestro y la actividad de enseñar para configurar las categorías conceptuales que permitirán comprender los hilos visibles e invisibles de esta construcción. Es precisamente el objeto de las investigaciones sobre prácticas docentes que actualmente llevan adelante los colegas argentinos, pioneros en la materia en este país. A partir de este trabajo, la autoridad se reconstruye en sus diferentes dimensiones constitutivas: la dimensión institucional, las relaciones de la construcción de autoridad con la participación y el lenguaje en la clase y en su relación con la formación inicial. (Greco, 2011)

Las categorías conceptuales propias de la investigación académica dan a ver de qué manera la formación profesional de los docentes –cuando ésta despliega la capacidad de analizar, la capacidad para interrogar las prácticas, las miradas que toman distancia para comprender mejor estas prácticas, la posibilidad de profundizar la relación entre las teorías y las prácticas, etc.- se aproxima a la posición del investigador y contribuye a la construcción de la autoridad de los que enseñan.

❖ Algunas reflexiones metodológicas

Toda observación es una imagen obrada de la realidad, se trata siempre de la construcción de un momento en el cual el ojo de quien observa, filma, fotografía o registra de algún modo, se halla presente. La videofilmación transforma la realidad de la clase, modifica las relaciones entre maestro y alumnos, pone foco en algunos lugares, ciertos énfasis particulares. Sería ilusorio pensar que se captura algo de una “realidad objetiva” con respecto a la cual el investigador es un “externo”.

Por otro lado, se trata siempre de un corte temporal, un momento de la práctica que cobra otra significación cuando se lo inscribe en algo más amplio y complejo, de múltiples dimensiones. Por ejemplo, al investigar la autoridad, el registro de una escena de clase -donde el ejercicio de autoridad se despliega de múltiples formas- supone siempre un recorte de una trama más amplia, de hilos visibles e invisibles, materiales o inasibles que expresan aspectos diferentes: la dimensión institucional; la dimensión conceptual en torno a lo que significa enseñar y aprender para cada docente y para las significaciones compartidas con los colegas; la dimensión subjetiva e intersubjetiva; los procesos de identificación y de participación tanto para el alumno como para el docente en un contexto social y político determinado.

La pregunta acerca de estas visibilidades e invisibilidades de estos aspectos múltiples de la autoridad pedagógica y su ejercicio, que surge cuando observamos una práctica en situación, recorre permanentemente este proyecto de investigación. Como decisión teórico-práctica, se han rechazado las perspectivas tanto conceptuales como metodológicas que dividen y oponen de forma tajante y disociada lo visible de lo invisible e imponen miradas dicotómicas sobre las relaciones sociales. Por ejemplo, un gesto visible de quien ejerce la autoridad pedagógica: dar la palabra a un alumno cuando levanta la mano, incitarlo a participar cuando no la levanta, acercarse para preguntar a un grupo de alumnos por sus dificultades de comprensión, elevar la voz ante un conflicto, etc. contiene y articula en sí mismo, numerosas significaciones, sentidos, intencionalidades, concepciones, que incluyen a la autoridad y la trascienden.

Es así que, desde este marco metodológico, se incluyeron un conjunto de entrevistas previas, de autoconfrontación y posteriores a la clase, abordando múltiples aspectos del ejercicio de autoridad. Nos preguntamos, a la vez, no sólo cómo piensa y vive un profesor su autoridad –entre lo que dice y lo que hace efectivamente- sino también cómo percibe su propia práctica y si puede distanciarse de ella, a través de la entrevista de autoconfrontación. Esa mirada sobre sí mismo supone un cierto nivel de análisis de la práctica y de su propia posición institucional y personal, la posibilidad o imposibilidad de entrar en diálogo consigo mismo (como lo señalan los enfoques que conducen al distanciamiento de sí para hacer hablar al modo de ejercer un trabajo, por ejemplo, en la instrucción al sosías (Clot, 1995)). La investigación focalizó así en la capacidad de análisis del profesor entrevistado, la que a su vez, puede verse ampliada o restringida de acuerdo a las relaciones que establezca entre sus acciones y sus pensamientos, concepciones, gestos, anticipaciones, reacciones ante lo imprevisto, etc. Analizar implica tomar distancia, mirarse a sí mismo desde fuera sin perder la posición de implicación, mirarse a través de otro, revelarse a uno mismo a través de otro (Odonne, Clot, 1995) haciéndose cargo de que es uno el que está allí. Esta mirada, además, no es cualquier mirada sino que incluye una articulación conceptual, un sostén teórico que la transforma y recrea en tanto posición profesional. La investigación no sólo permite, entonces, conocer acerca del modo en que los profesores construyen su autoridad sino avanzar en un conjunto de conclusiones en torno a la profesionalización de los docentes ya que supone pasar de una mirada naturalizadora de los hechos, datos, acciones, que hacen a la propia práctica, a una mirada que articula y usa claves teóricas decisivas para esa construcción de autoridad.

Podemos vincular esta posición, tanto para la práctica docente como para la práctica del investigador, con lo que Vincent Grostephan¹¹ denomina indicadores de desarrollo: reflexividad, reorganización conceptual y actividades cognitivas de generalización. Se vincula asimismo con los procesos de secundarización, aquellos que cambian la relación con el mundo en tanto permiten distanciarse, recortar, discriminar, poner foco, ampliar, intervenir, etc.

Entendemos que en relación a la cuestión de la autoridad, esa mirada del profesor sobre su propia práctica es particularmente sensible, ya que la capacidad de construir o no autoridad con sus alumnos, lo interpela directamente, como sujeto, personal y profesionalmente. “Tener” o “no tener” autoridad en el aula se puede volver un rasgo íntimamente ligado a aspectos personales y vivirse como cuestionamiento a su persona si ese lugar de autoridad no está configurado con claridad o muestra fisuras a través del no reconocimiento de los alumnos, por ejemplo. Por esto, en las entrevistas de autoconfrontación se encontraron momentos de cierta dificultad para analizar, para mirar “desde fuera” el propio trabajo, ante la posibilidad de sentirse cuestionados. Es

11

En el marco del seminario de investigación realizado en Reims en enero 2011.

por ello que resultó de vital importancia, aclarar ante los profesores que participaron de la investigación, antes de la observación y la entrevista de autoconfrontación, que se trataba de realizar un trabajo de búsqueda y análisis de aspectos de la práctica que van más allá de él mismo, de lo que puede o no puede como persona y como profesor, que se vincula con múltiples dimensiones.

❖ **Primeros análisis**

La coordinación y acompañamiento al grupo de becarios Saint-Exupéry ha permitido elaborar algunos ejes a modo de tensiones que son constitutivas de la cuestión de la autoridad. No se trata de tensiones a resolver (o una cosa o la otra) sino a reconocer y tener presentes en el análisis de situaciones de clase y de discursos:

El ejercicio de la autoridad oscila entre el control y el cuidado del alumno como sujeto que aprende, de la situación de enseñanza, de los procesos de aprendizaje, de la circulación de la palabra, etc.

Quien construye autoridad se debate, a menudo, entre el disciplinamiento y la formación, entre la fabricación (Meirieu, 1998) y la emancipación (Rancière, 1987), según el modo en que se conciba al sujeto que aprende; entre el establecimiento de normas que regulan y ordenan situaciones de enseñanza, aprendizaje y convivencia y la punición o el sometimiento; entre la formación del sujeto y el establecimiento de un orden social que fija a los sujetos en posiciones inamovibles; entre la enseñanza como producción de pensamiento y la enseñanza como “adiestramiento”; entre la autoridad definida como un conjunto de acciones y gestos que organizan la actividad instrumentalmente y la autoridad como posición constituida por una multiplicidad de disposiciones, capacidades, formas de actuar, modos de pensar, de analizar, de decir, en relación con otros, propias de cada profesor y construidas colectivamente; entre la enseñanza y la formación como maneras de hacer propia una palabra en torno al/los conocimiento/s y la enseñanza como control de la circulación de la palabra por parte del docente.

❖ **¿Cuestiones y análisis específicos de la situación argentina?**

¿Estas cuestiones sólo interesan a la reflexión sobre la enseñanza en Argentina? Si ellas pueden aparecer a partir de las investigaciones en Argentina, es porque la observación previa a los docentes franceses permitió (por comparación inicial con los docentes argentinos observados en un segundo tiempo) a los investigadores argentinos, ponerlas en evidencia, y son probablemente las preguntas que se plantean los docentes en Francia. No simplemente para describir el estado actual, sino para dimensionar el interés y la naturaleza de las evoluciones propuestas.

El desarrollo de las actividades de tipo filosófico en Francia, en la medida en que pretenden hacer evolucionar la naturaleza misma de la escuela y de las prácticas de enseñanza (Pettier, 2000 y 2008) constituye así la ocasión de volver a interrogar la evolución real de la práctica de la autoridad en las clases, a partir del momento en que el modelo de referencia se vuelve el del alumno como « interlocutor válido » (Lévine, 2008). Este alumno se encuentra, desde este momento, solicitado a partir de dos cuestiones de orden filosófico, desde muy joven, en lo que concierne por ejemplo: la ley y la regla, la justicia, el sentido de la escuela, las disciplinas escolares, los valores republicanos. ¿En qué aspecto ello hace evolucionar, más allá de las prácticas de clase y el ejercicio de autoridad, la concepción, la profesionalización del docente y sus valores de referencia?

Es ésta la temática de una investigación en curso (Pettier (dir), 2011-13): *«¿Las prácticas que se refieren a la filosofía hacen evolucionar la profesionalización (valores de referencia, prácticas correspondientes) de los profesionales que las ponen en marcha?»*. Un primer tiempo de esta investigación consiste en interesarse en las posibles evoluciones de los docentes que se inician en estas nuevas prácticas.

❖ Breve presentación de la investigación

Se trata de evaluar si la práctica de estas actividades de tipo filosófico modifica su profesionalismo, y va de hecho a constituir una modalidad de profesionalización específica y/o una modalidad tendiente a una profesionalización diferente, en el sentido descrito por el CEDIP: *«...el profesionalismo constituye una cualidad reconocida a aquel que asocia competencia y eficacia en el ejercicio de una actividad, de un oficio. Una modalidad de profesionalización corresponde a una actividad que favorece la adquisición de los recursos necesarios para la puesta en marcha de la competencia»* (CEDIP, 2009) .

Dos tipos de interrogantes: *en términos de valores de referencia de la profesión*: ¿hay o no evolución de los valores de referencia de la acción pedagógica? No se trata de que nuevos valores reemplacen a los valores tradicionales de la escuela republicana, sino que un nuevo sentido parecería corresponderles, en relación con el cual se podrían plantear algunas hipótesis: el lugar dado al alumno se transformaría en un valor de referencia más que en una simple modalidad pedagógica resultante de la evolución de los conocimientos en psicología cognitiva. La horizontalización de las relaciones entre maestro y alumnos correspondería a la identificación y el reconocimiento del valor de una comunidad de cuestionamiento y de sus miembros (una igualdad del cuestionamiento hacia tentativas de respuesta en común), tanto de parte de los docentes (permitiendo interrogarse con los alumnos) como de los alumnos (identificando la continuidad de este cuestionamiento entre su profesor y ellos mismos); *en términos de prácticas profesionales* que por un lado deben traducir sus valores en acción. ¿Hay evolución de las prácticas? ¿Estas evoluciones corresponden a nuevas significaciones dadas a los valores, a nuevos valores?

Organización de la investigación

1. Identificar lo que se dice: lo declarativo.

Se trata de establecer lo que los docentes involucrados dicen de sus evoluciones.

Constitución del corpus de estudio.

Cada docente debe responder un cuestionario al comienzo y luego al finalizar el año escolar. Se analizará particularmente:

- los valores a los que se refiere en términos de referencias profesionales e institucionales
- la naturaleza de su traducción práctica en la clase. ¿Por medio de qué estrategias pedagógicas pretende traducirlos? ¿En qué medida influyen su relación con los alumnos, la relación de los alumnos entre sí?

Lo declarativo no es suficiente para establecer si estas evoluciones son reales. Conocemos la separación a menudo manifestada con la práctica real. Es por esto que

parece importante proceder según una segunda entrada: confrontando a ciertos docentes con su práctica cotidiana.

2. Confrontar el decir y el hacer: de lo declarativo a la práctica de clase.

Al finalizar el año escolar varios docentes son filmados en su clase en una sesión elegida por ellos como representativa de su práctica cotidiana. Dos días después cada uno es confrontado con esta práctica filmada en una entrevista de autoconfrontación (Y. Clot), destinada a :

- poner en evidencia si (y cómo) la referencia a los valores profesionales está movilizadora y reivindicada en momentos considerados sintomáticos de la práctica;
- dimensionar la separación entre lo declarativo al final de año y las prácticas observadas posteriormente en la clase: ¿evolucionan en la realidad de la clase de la manera en que lo declararon los docentes?

El trabajo de los investigadores argentinos, las preguntas que proponen, las tensiones que expresan proveen un cuadro metodológico de tipo filosófico que permita reinterrogar las prácticas y la lectura que se hace de ellas en Francia, desde el punto de vista del ejercicio de la autoridad, proveyendo al análisis herramientas de lectura y comprensión. Se logra así dimensionar mejor la naturaleza y la amplitud de las evoluciones que ellas generan, en relación con las prácticas habituales en las clases.

❖ Desarrollo de las líneas de investigación y conclusiones conjuntas

El trabajo investigativo del equipo de becarios, formadores-investigadores, realizado a partir de la coordinación de un pareja de tutores francoargentina, consistió en la construcción de un marco teórico referencial y de unas estrategias metodológicas comunes durante el primer año del proceso de investigación, mediante una tarea sostenida y sistemática de reuniones de discusión, compartiendo lecturas así como la realización de las primeras entrevistas a docentes y observaciones de clase.

Dicho marco teórico metodológico permitió un punto de anclaje común para que cada integrante del grupo transitara su propio recorte de problema y definición de una línea investigativa específica. Se constituyeron así cuatro líneas : la participación de los alumnos en el marco de la relación pedagógica y la autoridad, la dimensión comunicativa y lingüística de la autoridad, el vínculo docente-alumno en la construcción de autoridad y en los proyectos pedagógicos institucionales de las escuelas.¹². Estas líneas diferenciadas permitieron profundizar cuatro dimensiones constitutivas de lo que se denomina hoy «construcción de autoridad ». Esto es, el despliegue complejo de una posición docente que se sostiene en un proyecto institucional y demanda del vínculo concreto con otros : los alumnos, a través de mediaciones propias de la enseñanza en diferentes asignaturas y sus enfoques contemporáneos.

En este sentido, la investigación conjunta subrayó la importancia de reconocer que la construcción de autoridad trasciende aspectos meramente personales o individuales, propios de cada docente, aunque se encarna a través de ellos. Se fundamenta en un

¹²

Estas líneas fueron profundizadas por Luisa Romano, Sergio Grabosky, María Eugenia Karlen y Marisa Juri.

proyecto pedagógico que, explícita o implícitamente, oficia de sostén y se vehiculiza en los modos de enseñar, de organizar formas del acompañamiento en la enseñanza y la circulación de la palabra en clase.

Es así como la autoridad del docente se vió claramente constituida por elementos que se configuran en un espacio, tiempo, organización y tareas, aparentemente « más allá » de la autoridad en sí misma y su personificación en un o una docente. Se visualizó con énfasis que esta configuración compleja habilita un ejercicio de autoridad que, a menudo, se percibe como deteriorada o devaluada.

La investigación puso de relieve que la mencionada « construcción de autoridad » habilita ciertos aspectos que son posibilitadores de la tarea de enseñar y aprender, como por ejemplo : la reflexión sobre la propia práctica docente « entre » la planificación de la clase y lo efectivamente realizado en ella, el modo en que las actividades promueven la participación en los alumnos y las maneras concretas de generar vínculo con ellos, un vínculo fundamentalmente atravesado por saberes y conocimientos. Lejos de ser un obstáculo para la tarea docente, el requerimiento de tematizar la cuestión de la autoridad en términos de valores de referencia de la profesión y en términos de prácticas profesionales, la constituye en un « objeto de trabajo » que requiere ser configurado en cada proyecto institucional pedagógico, de cara a la generación de aprendizajes participativos en el marco de un vínculo pedagógico emancipatorio.

❖ Bibliografía

- Arendt H. (1972). ¿Qué es la autoridad?. En Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política, Barcelona: Península, 2003.
- Clot, Y. (1995). Le travail sans l'homme, Paris: La découverte.
- CEDIP (Centre d'Evaluation, de Documentation et d'Innovation Pédagogiques). *Compétences et formation : Site internet*. Site: www.cedip.equipement.gouv.fr/toutes-les-fiches-r83.html. 2009.
- Cornu L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (comp) *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Centro de Estudios Multidisciplinarios - Ediciones Novedades Educativas.
- Cornu L. (2005). Expériences de l'émancipation et régimes de la confiance: philosophies impliquées. Habilitation à diriger des recherches. Université Paris VIII. Mimeo.
- Greco M.B. (1995). Rancière et Jacotot. Une critique du concept d'autorité, Paris: L'Harmattan.
- Greco M.B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco M.B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires: Noveduc.
- Kojève A. (2004). La noción de autoridad. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión, 2006.
- Lévine, J. (2008). L'enfant philosophe : avenir de l'humanité, Paris: ESF.

- Pettier J-C. (2000). La philosophie en éducation adaptée: utopie ou nécessité?. Thèse de doctorat: sciences de l'éducation: U. M. Bloch: Strasbourg (dir. F. Galichet)
- Pettier J-C. Vers la démocratie républicaine: un nouveau citoyen à éduquer? Les activités à visée philosophique au cœur du projet scolaire. Thèse de doctorat: Philosophie: U. 2008.
- Pettier. J-C (resp), « Pratiquer les activités à visée philosophique : vers une professionnalisation différente ? », Rapport de recherche, Ville de Saint Fargeau-Ponthierry-GERPEF (CEREP), 2011-2013 (disponible : jean-charles.pettier@wanadoo.fr).

La construcción de la posición de autoridad en el marco del vínculo docente-alumno

María Eugenia Karlen

Se desempeña como formadora en dos Institutos Superiores de Formación Docente en San Francisco (Colegio Superior “San Martín” y Escuela Normal Superior “Dr. Nicolás Avellaneda”) en las asignaturas “Psicología y Educación”, “Psicología Educacional” y en los Seminarios “Alfabetización Inicial” y “Sujetos de la educación y convivencia escolar”. Es profesora y licenciada en Psicología (Universidad Nacional de Córdoba) y Magíster en Psicología del aprendizaje (Universidad Nacional del Comahue). Nació en San Francisco (provincia de Córdoba), donde reside actualmente. Forma parte del Equipo Profesional de Apoyo Escolar (Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa - Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba). Integra el “Núcleo de Estudios sobre Aprendizaje de Lectura y Escritura” en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, donde desarrolla investigaciones en el marco de la Secretaría de Ciencia y Técnica. Es Miembro integrante del Comité de Evaluadores Externos en la Línea de financiamiento para Proyectos concursables de Investigación “Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas” (Instituto Nacional de Formación Docente). Es miembro integrante del Equipo de Mediación Curricular en Alfabetización Inicial - Proyecto Jurisdiccional de Desarrollo Profesional Docente (Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba – Instituto Nacional de Formación Docente). Concursó y obtuvo la Beca Saint-Exupéry -Cohorte 2010- Programa de Investigación Comparada y Formación Docente. En el marco de dicho Programa, recientemente obtuvo el título de Master dans Conception, l'Intervention, et la Recherche dans l'Education et la Formation, a finalite indifferencie, mention Education et formation, specialité Conception intervention et recherche en education et formation. Universidad de Reims Champagne-Ardenne.

❖ Resumen

El artículo da cuenta del proceso de investigación y presenta los resultados de un estudio realizado -Memoria Profesional- en el marco de la Beca Saint-Exupéry, en la línea de investigación: “Relación pedagógica y construcción de autoridad”. Dicha investigación se propuso analizar cómo construye el docente su posición de autoridad en el marco de los vínculos pedagógicos en el nivel secundario.

Para la recolección de datos, se implementaron dispositivos que permitieran acceder a:

- las “prácticas constatadas”, a través del registro y análisis de la acción docente situada, por medio de la grabación en video -videoscopía- de clases (de primer y segundo año).
- las “prácticas comentadas”, por medio de la entrevista previa a la observación de clase y la entrevista de autoconfrontación, mantenidas con cada profesor.

Así mismo, se implementaron otros dispositivos -de apoyo y/o complementarios con los anteriores- que permitieron conocer el punto de vista de otros agentes sociales relevantes, en función de la problemática objeto de estudio, a partir de entrevistas mantenidas con estudiantes de educación secundaria (de primer y segundo año) y estudiantes de la formación docente inicial.

Los resultados obtenidos permiten señalar que, configurar una posición de autoridad es una cuestión que resulta problemática para los profesores. La autoridad debe ser pensada como resultado de la construcción de una posición en relación al vínculo con otro.

Las diversas voces de los profesores y estudiantes, ponen en primer plano la estrecha relación que existe entre ciertos modos de nombrar, pensar y hacer en relación al “vínculo docente- alumno” y ciertas maneras de entender-pensar la autoridad en el marco de dicha relación.

Este estudio reafirma la necesidad de promover dispositivos institucionales de acompañamiento, donde se prevean tiempos y espacios que permitan problematizar las maneras en que se configura la posición de autoridad articulada con la enseñanza.

Palabras clave: “Posición de autoridad”, “vínculo docente-alumno”.

❖ Introducción

El presente artículo, se propone dar cuenta del proceso de investigación y presentar los resultados obtenidos de un estudio titulado: “*La construcción de autoridad en el marco del vínculo docente-alumno*” (Karlen, 2012). Dicha investigación se desarrolló en el contexto del Programa de Becas Saint-Exupéry - INFD - CD IUFM (2010) y formó parte

de una de las líneas de investigación del Programa: “Relación pedagógica y construcción de autoridad”.¹³

El propósito central que orientó a quienes formábamos parte de esta línea de investigación, fue “generar conocimientos situados sobre la construcción de la autoridad en prácticas pedagógicas de instituciones educativas del nivel secundario” (2010:2).

El camino recorrido en este proceso nos permitió situar la temática de la construcción de autoridad y la relación pedagógica como una problemática compleja, en la que se entran aspectos y dimensiones diversas: institucional, lingüística, relativa a la formación inicial y la construcción de las trayectorias formativas, relativa a la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también la dimensión referida a los vínculos en el contexto educativo; entre otras.

En esta oportunidad, nuestro recorte se situó en la dimensión relativa a los vínculos en el contexto escolar y su relación con la construcción de autoridad pedagógica. ¿Por qué priorizar en esta dimensión? Entendemos que nos constituimos como sujetos en una trama de intercambios intersubjetivos y socioculturales. En este sentido, la institución educativa constituye un espacio de despliegue de vínculos de diversa naturaleza. Hablamos de relaciones sociales que se fundan en el mutuo reconocimiento de los agentes sociales intervinientes, donde “reconocer” significa otorgar legitimidad y habilitar al otro. Es en este marco, en el espacio “entre” sujetos, al interior de los vínculos pedagógicos, donde adquiere relevancia abordar la construcción de la autoridad pedagógica.

Si analizamos los estudios realizados sobre el tema, de manera sintética podemos señalar que esta temática fue abordada desde diversos posicionamientos teóricos. Se constata que la cuestión de la relación pedagógica y el lugar de autoridad del profesor se constituyen en objeto de estudio y problematización a partir del momento en que se reconoce el papel central que ella desempeña en la enseñanza.

Con frecuencia, los estudios en torno a esta temática, parten de la consideración de la denominada “crisis de autoridad” en educación. Allí podemos distinguir perspectivas que van desde una posición nostálgica que busca “recuperar” una autoridad perdida (Noel, 2008, Soto de Silva, 2006; Osorio, 2009); hasta aquellas que, partiendo del carácter complejo y nuevo que reviste hoy hablar de “relación pedagógica” y “autoridad pedagógica”, consideran que la autoridad no viene dada, sino que es el resultado de un trabajo de producción que necesariamente requiere de nuevas operaciones y movimientos en tiempos de profundas transformaciones como los que nos toca vivir.

Desde un punto de vista histórico-filosófico, la segunda perspectiva arriba planteada, realiza importantes desarrollos teóricos sobre este tema. Sostienen que no hay un único modo de entender y ejercer la autoridad y resaltan la necesidad de analizar

13

Dicha Línea de investigación contó con la Coordinación de María Beatriz Greco y Jean Charles Pettier. Conformaron el equipo los siguientes Profesores provenientes de diversos Institutos Superiores de Formación Docente de nuestro país: Silvia Felchlin, Sergio Grabosky, María Isabel Juri, Luisa Romano y M. Eugenia Karlen.

esta problemática desde una perspectiva situada que tome en consideración el atravesamiento de las transformaciones institucionales, epocales y políticas que han tenido lugar. Así, desde esta perspectiva se cuestiona la naturalización de la autoridad como algo dado, que “se tiene” o “no se tiene” (Frigerio, 2002; Lewkowicz, 2004; Greco, 2003, 2007; D’Allonnes, 2008). Tal como señala Greco (2010), estos estudios se preguntan por *“las condiciones de posibilidad de relaciones de autoridad bajo formas diversas”*. De este modo:

“desplazan la perspectiva de análisis, de la decadencia y pérdida de un lugar antes central a la hora de educar hacia una lectura de las transformaciones históricas, sociales, subjetivas y políticas que enmarcan un movimiento en el modo de concebir las relaciones de autoridad” (Greco, 2010: 2).

La autoridad exige hoy un trabajo de producción, de construcción. ¿Por qué? Porque, tal como señalan diferentes autores (Greco, 2007, 2010, 2011; Zerbino, 2011; D’Allonnes, 2008; entre otros) la autoridad “no viene dada”, “ya no funciona por delegación simple como ocurría antes, hoy no se es reconocido como autoridad simplemente a partir de un nombramiento” (Zerbino, 2011:19). Ello nos conduce a señalar la necesidad de *“abrir un debate en torno al sentido político de la relación pedagógica y del lugar de la autoridad en la enseñanza”* (Greco, 2010:1), en el marco de profundas transformaciones que atraviesan y definen los nuevos rasgos de la sociedad contemporánea.

Entendemos que *“estudiar las relaciones pedagógicas se vincula al estudio de la posición de autoridad articulada con la enseñanza”* (Greco, 2010:1). Nos interesa ahondar en aquellas claves que permiten al docente configurar una posición de autoridad que habilite aprendizajes participativos en los estudiantes.

En el presente estudio nos abocamos a la problemática acerca de la construcción de la posición que requiere la autoridad de quien enseña. Si nos preguntamos qué sostiene a un sujeto -en un lugar de autoridad- en una institución, acordamos con los planteos de Greco (2011) quien señala: *“lo sostiene una posición que no es sólo una cuestión individual, sino con relación a otros. La posición, por definición, es un lugar singular inscripto en una relación entre lugares”* (pág. 60). Ello nos conduce a señalar la relevancia de abordar la construcción de autoridad al interior del vínculo pedagógico, entendiendo que ello nos interpela y nos convoca hoy a reinventar el vínculo educativo (Tizio, 2001), a re-pensar la relación pedagógica y el lugar de la autoridad en la enseñanza.

Nos preguntamos entonces: ¿Cómo construye el docente su posición de autoridad en el marco de los vínculos pedagógicos? ¿Qué acciones, gestos, modos de intercambio, tornan visible la posición que docentes y estudiantes asumen en relación con la autoridad? ¿Se generan tiempos y espacios en las escuelas y en la formación docente inicial, donde docentes y estudiantes reflexionan en torno de la relación pedagógica y la construcción de la posición de autoridad que requiere la autoridad de quien enseña?

Seguidamente, explicitaremos las principales decisiones metodológicas adoptadas en nuestra investigación. Luego, centrándonos en los interrogantes planteados desde la dimensión vincular, presentaremos los resultados obtenidos a partir del análisis del

material empírico y finalmente las conclusiones a las que arribamos tanto desde el punto de vista teórico como metodológico.

❖ Resoluciones metodológicas

A continuación presentaremos brevemente las principales resoluciones metodológicas adoptadas a fin de abordar el problema planteado.

La complejidad del problema a abordar nos condujo necesariamente a asumir una perspectiva metodológica que permitiera dar cuenta de la misma. Es por ello que optamos por trabajar con los siguientes dispositivos de observación de las prácticas docentes. Tal como plantea T. Philippot (2010)¹⁴ se diseñaron:

- dispositivos de observación que nos permitieron acceder a las “prácticas constatadas”, a partir de la Observación de clase con videoscopía.
- dispositivos que buscaban producir un discurso sobre la práctica docente; permitiendo así aproximarnos a las “prácticas declaradas o cometadas”, a partir de la entrevista previa y la entrevista de autoconfrontación.
- otros dispositivos -de apoyo y/o complementarios con los anteriores- que permitieron conocer el punto de vista de otros agentes sociales relevantes: estudiantes de educación secundaria y de la formación docente inicial, a partir de entrevistas mantenidas con ellos.

La población con la que trabajamos estuvo conformada por profesores, estudiantes de los primeros años (Primer y Segundo Año) de la educación secundaria y estudiantes de la formación docente inicial.

En el ciclo lectivo 2011, llevamos a cabo el trabajo de campo -entre el mes de Mayo y Agosto- en escuelas de Educación Secundaria, de gestión pública, ubicadas en diferentes provincias de nuestro país.

Si hacemos foco en la caracterización y puesta en juego de los instrumentos de recolección de datos, debemos señalar que la entrevista previa a la observación de clase mantenida en forma individual con los profesores de educación secundaria, se constituyó en un espacio de significativa importancia, en tanto la misma permitió establecer un vínculo entre docente-investigador, explicitando en este marco los sentidos que reviste en nuestra investigación la entrevista previa, la observación de clase (con videoscopía) y la entrevista de autoconfrontación. Asimismo posibilitó conocer la trayectoria formativa docente y compartir con cada profesor las “huellas” de preparación de la clase a observar, analizando *“los diferentes parámetros de la situación educativa que propone a sus alumnos”* (Rickenmann, 2007a: 450).

Desarrollada la entrevista previa, procedimos a realizar la observación de clases con videoscopía. Cabe destacar que las mismas tuvieron lugar en aulas de Primer y

14

Notas personales tomadas en la Conferencia que brindó T. Philippot, en un espacio de formación dirigido a los becarios en el marco del Programa de Becas Saint- Exupéry- INFD – CD IUFM- Francia, Año 2010.

Segundo Año de Educación Secundaria (en la que se desempeñaban los profesores con los que mantuvimos la entrevista previa).

Tal como plantea Altet (2002), la práctica pedagógica debe ser concebida como una actividad de un sujeto dentro de una situación. En este sentido, la observación de clase permite visualizar la actividad del profesor en su relación con la actividad de los estudiantes dentro de una situación que permite aprehender -en parte- los sentidos de lo que allí sucede. Es imprescindible entonces “hacer foco” en aquello que efectivamente ocurre en la clase.

Optamos por observar clases de primer y segundo año, en tanto dicho momento constituye un tiempo “de pasaje”, que marca importantes cambios en la experiencia escolar del alumno respecto de su trayectoria escolar previa (escolaridad primaria).

Se procedió al registro manual, fonográfico y videado de la clase y se realizó luego la transcripción y compaginación de los mismos, previo establecimiento de acuerdos generales al interior del equipo, en lo que respecta a criterios de transcripción-codificación.

Observamos clases de “Lengua extranjera” (Inglés y Francés), “Lengua”, “Historia”, “Ciudadanía y Participación”. El criterio por el cual optamos por estas asignaturas se liga fundamentalmente a la necesidad de abarcar un espectro amplio de materias, como así también, a la disposición que mostraron los profesores para participar en nuestra investigación.

Con posterioridad a la observación de clases, mantuvimos con cada profesor la entrevista de autoconfrontación -directa-. En este marco, mostramos al profesor un fragmento de la clase videograbada, en el que se ponen en juego cuestiones ligadas a la autoridad pedagógica, solicitando que lo comente. Entendemos que, para comprender los sentidos y las características que asume la entrevista de autoconfrontación es necesario retomar los aportes teóricos provenientes de la clínica de la actividad y la didáctica profesional.

Desde la clínica de la actividad, los aportes derivan de los planteos que realiza Yves Clot (2009), quien realza el papel del análisis de la actividad, entendiendo que ésta designa *“ese continente de creación individual y colectiva contrariadas demasiado a menudo que tiene lugar entre la tarea prescrita y las situaciones reales”* (Clot, 2009:10). Distingue así la tarea (lo prescrito por la organización del trabajo) de la actividad (lo que cada sujeto realiza en relación a lo prescripto) (Fernández y Clot, 2007).

Desde la Didáctica Profesional, Pastré, Mayen y Vergnaud (2006) señalan: *“no es posible contentarse con un análisis a priori de la tarea, es necesario un análisis a posteriori que recorre la actividad”*. Así, podemos señalar que la entrevista de autoconfrontación, posibilita al profesor “volver sobre lo hecho”, pudiendo repensarlo junto a la necesaria mediación de otro -investigador- que acompaña dicho proceso. De esta manera, esta entrevista constituye *“un medio de prolongar la actividad constructiva: permite construir el sentido de los eventos y comprender lo que pasó (...)”* (Pastré, Mayen y Vergnaud, 2006:12).

El corpus de datos con el que trabajamos está compuesto por diez registros de entrevistas a docentes de escuelas secundarias (cinco entrevistas previas y cinco de autoconfrontación), cinco registros de observaciones de clases, cinco registros de entrevistas a estudiantes de educación secundaria y cinco de entrevistas a estudiantes de la formación docente inicial. En virtud de la problemática a la que nos abocamos y en consonancia con el enfoque teórico-metodológico en el que nos posicionamos, el análisis de los datos fue de naturaleza esencialmente cualitativa.

❖ Resultados

La presentación del análisis del material empírico se organizará teniendo en cuenta las líneas de indagación que abren nuestras preguntas de investigación. En este contexto, presentaremos los resultados obtenidos y plantearemos algunas problematizaciones que surgen a partir del análisis del material recogido.

Recuperamos la palabra de los actores sociales involucrados en el estudio -en su textualidad- en tanto ella permite hilvanar modos diversos de pensar la autoridad en el marco de los vínculos educativos.

- Acerca de la caracterización del vínculo docente- alumno

“Reconocimiento” y “límites” son palabras que se reiteran cuando los profesores señalan “de qué está hecho” el vínculo docente-alumno. En efecto, la posición docente y la posición de alumno se definen relacionalmente, en términos de mutuo reconocimiento (Gerber, 1986; Tizio, 2001; Steiner, 2004). En las entrevistas, los profesores lo expresan con claridad:

“(...)el vínculo creo que está ahí / en la medida en que ellos reconozcan que yo les puedo enseñar algo (...)” (EPL; EP)¹⁵

“(...) a ellos les encanta sentirse reconocidos en ese aspecto / (...) / y ellos también reconocen eso / de haber tenido ese espacio / esa mirada / esas palabras / o esa escucha / (...) lo que más necesitan no es la palabra sino la escucha / la atención / sentir que alguien les presta atención (...)” (EPF; EP)

Son estas interesantes reflexiones si nos situamos en el ámbito escolar, espacio en el que frecuentemente abundan las palabras, donde muchas veces hay exceso de palabras y pocos espacios de escucha, de afectación del otro. Los planteos señalados dan cuenta de una posición docente ligada a la posibilidad de escucha, de atención, de entender el vínculo educativo en sus implicancias subjetivas. Como señala Gadamer (2000): *“tener la capacidad de oír es tener la capacidad de comprender”*. Ello nos remite a una *“ética del vínculo”*, como *“ética del cuidado del otro”*, que convoca la

En adelante, en la transcripción de fragmentos textuales de profesores y estudiantes y considerando los aportes derivados de la investigación realizada por Zamudio (2003), no utilizaremos puntuación sino barras que indican pausas de habla. Asimismo, al término de la transcripción de cada fragmento, identificaremos al entrevistado con la letra “E”, seguido de la letra “P” si se trata de un profesor, la letra “E” si se trata de un estudiante de educación secundaria o las letras “EFD” si se trata de un estudiante de la formación docente inicial. En el caso de las entrevistas a profesores, luego se indica la letra inicial que corresponde a la asignatura en la que se desempeña como docente (“CP”: “Ciudadanía y participación”, “F”: “Francés”, “I”: “Inglés”, “L”: “Lengua” y “H”: “Historia”). Finalmente se indica “EP” cuando corresponde a un fragmento de la “Entrevista previa” y “EA” cuando corresponde a un fragmento de la “Entrevista de autoconfrontación”. En el caso de estudiantes, al final, se indica la letra inicial de su nombre.

responsabilidad como respuesta (Mélích,1997). Ética del cuidado del otro que conlleva la necesidad de *“un gesto de des-habitación”* (Rattero,2011:76) en torno a los modos habituales de ver, de pensar a los alumnos; modos que frecuentemente se inspiran *“en el signo de la escasez, de la falta y de la pérdida”* (pág.77), asignando lugares que configuran un horizonte de expectativas, posibilidades y límites acerca del otro.

En las palabras de los profesores, el vínculo docente-alumno está hecho de “límites”. Sus reiterados planteos en torno a esta cuestión, dan cuenta de cierta necesidad de remarcar, de resaltar el carácter asimétrico de esta relación:

“(…) a mí me parece que la situación entre el docente y el alumno tiene que ser asimétrica (…) no admito que nuestra relación sea de pares” (EPH, EP)

“(…) todo vale no / no soy una amiga / yo se los digo / yo soy un docente / pueden confiar / pero no pueden creer que soy un par / porque no soy un par / eso se establece enseguida / (…) / (EPL;EP)

Estas expresiones de los profesores son ilustrativas de la necesidad de resaltar la diferencia de posiciones de “docente” y de “alumno”; de allí sus planteos reiterados de “mantener la distancia”, “establecer límites”. Un modo de lograrlo, para algunos docentes, es a través del lenguaje:

“está el usted como una marca de distancia / que a lo mejor es puramente lingüística pero que a ellos ya los hace crear eh / eso de bueno no / no es mi amigo / está / está marcando una pauta / bueno creo que como profesora de lengua tengo que mostrar otra / otro lugar dentro del lenguaje” (EPL; EP)

“(…) yo no los tuteo / que les hablo siempre en tercera persona / usted / y / siempre / eh / trato de poner distancia / y de tener en claro la asimetría / es decir yo soy profe y vos sos alumno / (…) (EPH; EA)

El “usted”, “no tutearlos” se ligaría entonces a esta necesidad de diferenciar posiciones, “mantener la distancia”, como recordando una y otra vez a los estudiantes la asimetría de lugares.

Situándonos en las observaciones de clase, al “hacer foco” en las características que asumen los intercambios que tiene lugar entre docentes y estudiantes, constatamos que predomina un modo de intercambio que podríamos nominar “de tipo radial”, donde tienen lugar intercambios

entre el/la profesor/a y los alumnos con una marcada centración en la palabra del docente. A nivel de la organización espacial, se reitera en las distintas aulas la disposición de bancos dispuestos en filas, junto a los cuales permanecen sentados los alumnos en lugares estables para cada uno, con la presencia del docente al frente del aula (frente al pizarrón, dirigiéndose al grupo de alumnos o junto a su escritorio, ubicado por lo general en un extremo del aula).

Lo planteado hasta el momento nos permite señalar que estos modos de pensar y establecer el vínculo docente-alumno -que observamos en las aulas y en las entrevistas- guardan estrecha relación con determinada manera de entender la autoridad al interior de dicha relación, cuestión que profundizaremos luego.

- Acerca de los modos en que se expresa la confianza y lo que ella habilita

La confianza aparece como un componente central, constitutivo del vínculo docente alumno. Así lo señalan tanto los profesores en las entrevistas -previa y de autoconfrontación- como los estudiantes de educación secundaria y de la formación docente inicial; se plantea en el sentido de una “apuesta”, “creer que el alumno va a poder”, que “va a aprender”. Una estudiante de la formación docente inicial señalaba al respecto:

“me parece que la cuestión afectiva.../ la cuestión de la confianza / del alumno / creer a fondo que el alumno va a poder / que el / va a aprender / el o ella / va a aprender / (...) esa cuestión del / juego / de / de lo / de lo inesperado / porque justamente digamos / tenés enfrente tuyo a un sujeto que es completamente distinto a vos / que / que bueno / que pueden salir cosas que están buenísimas / (EEFD; MJ)

Como plantea Cornu, *“la confianza se origina por una especie de decisión aceptando “ser garante”* (Cornu, 2002:43). Esto nos remite a un modo particular de acompañamiento que especialmente, los estudiantes de la formación docente inicial valoran del vínculo promovido por algunos profesores: Confiar da confianza, da seguridad. Ello adquiere máxima relevancia al momento de pensar en el trayecto de formación inicial, en tanto *“permitirá que cumplan en su tiempo la posibilidad o su posibilidad de la novedad, el tesoro que nos es común reside seguramente en la libertad”* (Cornu, 1999:24).

Situándonos ahora las clases observadas, resulta pertinente retomar el interrogante que se plantea Cornu (1999): *“¿cuál es el lugar, la razón de ser, cuáles son las modalidades y las consecuencias de la confianza (...) La cuestión central podría decirse así: ¿por qué la confianza?, ¿por qué el hecho de tener confianza es indispensable, incluso vital en este espacio y en este tiempo: el de la clase?”* (Cornu, 1999:19).

“Confianza” y “desconfianza”, se expresan de manera cotidiana, no premeditada, no programada ni voluntaria, asumiendo en las aulas formas y figuras diversas. En efecto, en las clases observadas se reconocen situaciones en las que una confianza instituyente se expresa a través de una palabra, un simple gesto del profesor, una mirada, un espacio habilitador que se inaugura o un silencio que abre nuevas posibilidades de despliegue subjetivo, de despliegue de pensamiento en los alumnos. Desde los planteos de Cornu, se trata de una *“confianza emancipadora del adulto”* hacia el joven. Otras situaciones, en cambio, dan cuenta de cierta desconfianza entre el docente y los alumnos. Desconfianza que asume diversas expresiones y se hace presente en gestos y palabras que acentúan la dependencia, el sometimiento y el control del otro.

La confianza/desconfianza se hace acto, está presente. La desconfianza se constata y refuerza con frecuencia, a través de ciertos dispositivos de control/disciplinamiento, que tienen por lógica “enderezar” conductas y/o “encauzar” a los alumnos hacia la respuesta “esperada”, en donde lo que está en juego es “una hipótesis sobre la conducta futura del otro”.

Tanto la confianza emancipadora como la desconfianza vehiculizan y se sustentan en una idea del otro. Estas ideas no son cualidades o defectos propios del sujeto sino que *“se producen entre individuos”* (op.cit., pág. 22), a partir de cierta idea del otro y en

función de ello, se “definen”, se “fijan” ciertas expectativas, lo que se espera del otro en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Ello es decisivo en el vínculo que se establece entre un docente y un alumno y nos remite a la cuestión de la responsabilidad política que conlleva la posición de educador (Cornu, 2002; Arendt, 2003; Rancière, 2003).

- Acerca de la posición de autoridad y las formas que asume

Los modos de nombrar y establecer el vínculo docente-alumno que constatamos -tanto en las entrevistas como en las observaciones de clase realizadas- guardan estrecha concordancia con ciertos modos de entender-pensar la autoridad en el marco de dicha relación.

Lo planteado por los profesores de la educación secundaria acerca de la autoridad nos permite señalar que asumir una posición de autoridad es una cuestión que resulta problemática para ellos. En efecto, no es fácil para los profesores asumir una posición de autoridad que, sin perder de vista la diferencia de lugares, la asimetría constitutiva de la relación docente-alumno, pueda al mismo tiempo no rigidizar posiciones y “hacer crecer”, “habilitar al otro”, no “formatear al otro” (Duschatzky y Skliar, 2000).

Con frecuencia, lo que tiene lugar en las clases, se vincula más con cierta necesidad de que nada se “desmarque”, que cada uno permanezca en los lugares habituales, establecidos en el formato propio del dispositivo escolar, con claras categorías ordenadoras que regulaban tiempos, espacios y posiciones de los sujetos que componen la experiencia escolar, sin que nada mueva los lugares tradicionalmente definidos de autoridad pedagógica.

Constatamos que la posición de autoridad de quien enseña, frecuentemente se expresa a través de palabras que regulan, enmarcan y configuran espacios y posiciones entre sujetos, generan expectativas y delimitan el universo de lo esperable y de lo no esperable. Pero también, de manera reiterada, la posición que profesores y estudiantes asumen en relación con la autoridad se expresa a través de gestos, silencios, expresiones en el cuerpo. En numerosas ocasiones, la autoridad se ejerce a través de un conjunto de actuaciones que no requieren necesariamente de palabras que la acompañen. La acción y el gesto del profesor son suficientes para dar cuenta a los alumnos de aquello que se espera de ellos.

Por otro lado, otros profesores, en cambio, consideran que la autoridad es el resultado de un proceso de construcción de una posición que se configura de manera singular en cada situación, en función de características epocales, sociales, en el marco de un vínculo con los estudiantes caracterizado por “respeto”, “responsabilidad”, “escucha”, “presencia”, “límites”, “afecto”, “ayuda”, “cercanía”.

¿De qué está hecha la autoridad de quien enseña? Al respecto, se observan diferentes posiciones entre los profesores. Como ya lo planteáramos en una comunicación previa (Felchlin y Karlen, 2012) algunos vinculan “autoridad” con “conocimiento”: *“a mí me parece que la autoridad pasa por el conocimiento (...)” (EPCP; EP)*. Otros relacionan “autoridad” con cierta “posibilidades de control-dominio” del grupo clase: *“bueno / yo*

entiendo como el manejo que yo tengo como docente del grupo”. Otros señalan que la “autoridad” está hecha de “límites”, “negociaciones” y “conveniencias”: “y para mí es eso / es conseguir el respeto/ (...) / yo lo tengo que tener / a ese lugar de autoridad / (...) / para mí está hecha de eso / de límites / de negociaciones de / pautas / de / de / conveniencias / y / cosas que se establecen de a dos / pero la que primero las establece soy yo / después vemos si hay cosas que se pueden aceptar (...)” (EPL; EI).

Dando cuenta de otro posicionamiento posible, algunos profesores establecen un vínculo fuerte entre “autoridad” y “enseñanza”, planteando que ambas cuestiones están íntimamente relacionados: *“cuando uno no enseña ya perdiste tu lugar / tu autoridad / y bueno tienen que saber que / que ellos para mí son importantes /”* (EPL; EA). La posición de autoridad se muestra aquí ligada a la enseñanza, al reconocimiento por parte del docente del papel central que desempeña la transmisión al interior del vínculo pedagógico. Entendemos que este posicionamiento recupera la especificidad de la relación pedagógica, concebida como un espacio donde tienen lugar procesos de enseñanza, procesos de aprendizaje. Autoridad ligada a la enseñanza que se sostiene en “el trato”, “en mostrarles que nos importan”, “la confianza”, “el respeto”, “con lo que se transmite” y “cómo se lo hace”, “a través de la confianza”.

Los estudiantes de educación secundaria, al señalar “de qué está hecha” la autoridad docente, ligan fuertemente “autoridad” a: *“respeto”, “vínculo de confianza”, “vínculo cordial”*. Con frecuencia, también vinculan “autoridad” a la posibilidad de *“mantener orden”, “control”, “dominio del grupo”* por parte del profesor. Ello está en consonancia con ciertas situaciones que los estudiantes entrevistados califican en términos de *“abuso de autoridad”*, aludiendo con ello a sucesos en los que algunos profesores, recurren por ejemplo, a la amenaza de una “sanción normalizadora”: amonestaciones o cambio de turno.

Si analizamos el punto de vista de los estudiantes de la formación docente inicial, cabe señalar que, en el marco de las entrevistas realizadas, se observa en sus reflexiones cierta problematización en torno a lo que se entiende por autoridad. Se evidencia cierta tensión entre pensarla como resultado de atributos o características personales -que “se tienen” o “no se tienen”- y pensarla como resultado de una construcción que necesariamente tiene lugar en el marco de cada situación, al interior del vínculo pedagógico. Un estudiante lo planteaba en estos términos:

“¿cuáles son los alcances que tiene la autoridad / la palabra autoridad / qué es / ¿el que manda a los alumnos / eh / al que los alumnos deben obedecer / el que los alumnos deben respetar y puede hacer con ellos lo que se les antoje? / es o / la autoridad es un constructo que / eh que / es necesaria / para el cual es necesario la relación entre alumno y docente y sin esa relación no existe / ¿qué es autoridad? / ¿Es una característica individual / es un constructo del colectivo del aula?” (EEFD; M)

Nos detenemos en los planteos que realizan al respecto los estudiantes de la formación docente inicial. Ellos ligan “autoridad” a “conocimiento”:

“y/es básicamente una persona para mí que... / conoce / el tema / o las las / el tema o los temas la materia / fundamental el conocimiento también para... / para poder / pararse con autoridad / (EEFD; MJ)

“en principio el docente tiene que seguir siendo quien tenga más conocimiento y después fundar el principio de autoridad / tiene que fundar el principio de autoridad para que se valore el conocimiento / para que se le respete” (EEFD; ED)

En términos mayoritarios, comparten la idea de que la autoridad es el resultado de un complejo proceso que supone la construcción de una posición en el marco de la relación pedagógica:

“para mí es un constructo que / es necesariamente / dependiente de los alumnos y del docente y / se generan esa relación / y que si no hay esa relación no existe autori... (Se interrumpe) / O sea / no existe la posibilidad de autoridad (...) creo que inevitablemente / se construye colectivamente” (EEFD; M)

Vinculan “autoridad” con una forma particular de “acompañamiento” a las trayectorias escolares, modo que promueve y habilita la participación genuina de los estudiantes en sus aprendizajes:

“yo creo que como se asume cada uno / dentro de esa relación de autoridad / eh / tiene que ver mucho con el modo en que uno va a acompañar (...) aquel que realmente genera una verdadera relación de autoridad / una construcción que se da como producto de esa relación dentro del aula es un / docente que acompaña muchísimo más” (EEFD; Vi).

“esta cuestión de la autoridad y de la enseñanza y está cuestión / bueno de la participación de los alumnos / tiene mucho que ver con la autoridad esto que yo decía / digamos / si es un docente que / habilita la participación / habilita el disenso / habilita el cuestionamiento / la crítica / y bueno / habilita sobre todo / la palabra / fundamentalmente la palabra / (...)” (EEFD;M)

- Acerca de tiempos y espacios para la reflexión en torno a la relación pedagógica y la cuestión de la autoridad

Al indagar acerca de si existen tiempos y espacios reconocidos para la reflexión en torno a los vínculos en el contexto escolar y la construcción de la posición que requiere la autoridad de quien enseña, se advierte que los profesores entrevistados, mayoritariamente, no reconocen tiempos y espacios previstos para la reflexión en torno al vínculo docente-alumno y la posición de autoridad, tanto al referirse al ámbito actual de trabajo como a su formación docente inicial.

En las entrevistas con estudiantes de educación secundaria, cuando se les plantea si se trabaja/conversa/aborda en el aula el tema de las relaciones entre los alumnos y los profesores, en algunos casos señalan que lo hacen en el espacio de “tutoría”, con el Profesor Tutor, manifestando algunos estudiantes que este espacio contribuye a la solución de problemas que se presentan en la relación con algunos profesores; mientras otros señalan que *“se quedan con / lo que dicen los profesores / los profesores tienen mucha queja del / del curso de nosotros digamos/ dicen que es el peor curso” (EER;5)*. Otros comentan que lo hacen con algunos profesores que se interesan por ellos, valorando por sobre todas las cosas, la posibilidad de escucha de algunos docentes puntuales y/o preceptores.

Cuando los profesores refieren al proceso de formación docente inicial, a propósito de los tiempos y espacios previstos para la reflexión en torno al vínculo docente-alumno y la posición de autoridad, llama la atención que, con frecuencia, dichos tiempos y espacios se circunscriben a “asignaturas” puntuales, que por lo general pertenecen al campo de la didáctica. Ello tal vez, bajo el supuesto de que éstas deberían encargarse de abordar estas cuestiones en términos de “contenidos” explícitos, en términos de procedimientos, estrategias, aspectos prioritariamente instrumentales en lo atinente a la

relación pedagógica y la cuestión de la autoridad. Se vislumbra aquí, un modo de pensar el acompañamiento en la formación docente inicial en relación a estas cuestiones, que entiende al mismo *“como un espacio de pasaje de decime cómo”* (Nicastro y Greco, 2009:99) en términos prescriptivos y con carácter fuertemente instrumental.

En relación a esta cuestión, los estudiantes de la Formación docente inicial señalan que la temática del vínculo docente-alumno y la cuestión de la autoridad de quien enseña se trabaja en aquellas asignaturas que conforman el trayecto de la Práctica Docente, donde *“inevitablemente”* surge la necesidad de abordarlos, en función de las *“inquietudes que plantea la práctica”*. Pero, por otro lado, señalan que es un tema *“transversal”*, que se aborda en distintos momentos a lo largo del recorrido que supone el trayecto formativo:

“es como que es transversal / a la / a la carrera / no puedo decir en / solamente en un espacio es allá la.../ de una manera u otra siempre se toca / el tema de la autoridad (...)” (EEFD; MJ).

Al referirse a los modos de acompañamiento que permiten problematizar la cuestión del *“vínculo docente-alumno y la autoridad”*, advertimos que asumen una mirada crítica al respecto: señalan que, en algunos casos, los profesores abordan estas cuestiones desde una perspectiva centralmente teórica, en términos de contenidos instrumentales; mientras que en otros casos, reconocen otros modos de acompañamiento, con dispositivos *“alternativos”* ligados a la problematización, al planteamiento de situaciones problemáticas, al *“análisis de casos”*, etc. Estos últimos modos de acompañamiento son los más valorados por los estudiantes de la formación docente, en tanto consideran que sobre *“vínculo docente-alumno”* y *“autoridad”* se aprende y se aprende en situación, en el acto mismo de enseñar (Felchlin y Karlen, 2012). Así lo expresan algunos estudiantes, cuando refieren a las posibles prácticas que habilitarían dichos aprendizajes en su trayectoria formativa: *“eh.../ no sé si aprende desde un.../ desde una lección / desde una clase / desde una teoría pero sí sé que se aprende con el día a día / con el / con el observar al otro /”* (EFD; EV)

Estos planteos nos conducen a pensar en la importancia vital que pueden desempeñar en la formación docente inicial, ciertos modos de acompañamiento a las trayectorias formativas, que no intenten *“modelar, fabricar a otro”* o, en palabras de Meirieu (1998) *“hacer algo de alguien”*. Se trata de modos de acompañamiento que propician un pensamiento que *“altera”* las maneras habituales de pensar, de hacer, de ver, reuniendo lo que se halla desvinculado. Acompañamiento que abre el espacio *“entre”* sujetos en posiciones diferenciadas, *“entre”* trayectorias.

❖ Conclusiones

En el presente estudio nos situamos en la dimensión del vínculo docente-alumno y su relación con la construcción de autoridad pedagógica. Partimos de considerar que la autoridad puede ser pensada como una posición en relación al vínculo con otro, por lo tanto, es en el espacio *“entre”* sujetos, al interior de dicho vínculo donde adquiere relevancia pensar la construcción de la autoridad pedagógica.

Considerando que la autoridad exige hoy un trabajo de producción, de construcción, nos propusimos analizar cómo construye el docente su posición de autoridad en el marco del vínculo docente-alumno, en el nivel de educación secundaria.

Entendemos que el presente estudio permitió responder a los interrogantes inicialmente formulados, abrió nuevas preguntas e hizo observables nuevos problemas que será necesario profundizar en futuras investigaciones.

Distinguiremos en este apartado las conclusiones relativas a las resoluciones metodológicas, específicamente analizando los alcances de la entrevista de autoconfrontación en la temática que aquí nos convoca y las conclusiones relativas a la construcción de la posición de autoridad de quien enseña en el marco del vínculo docente-alumno.

- Conclusiones relativas a las resoluciones metodológicas: alcances de la entrevista de autoconfrontación en la temática estudiada

Nos interesa detenernos en este punto, en tanto, en el marco de la beca de formación de la que forma parte este estudio, la entrevista de autoconfrontación se constituyó para nosotros en un dispositivo de investigación novedoso, que no conocíamos, siendo todo un desafío comprender y dar cuenta de su naturaleza.

Si “hacemos foco” específicamente en la temática que abordamos en el presente estudio, la construcción de autoridad en el marco de la relación pedagógica -y en torno a la cual giró la entrevista de autoconfrontación-, advertimos que dicha temática constituye una problemática que interpela y descubre al docente. Es muy intenso lo que generó en los profesores ver y comentar el fragmento de clase videograbado, reconociéndose en las imágenes, asumiendo una particular manera de entender el vínculo docente-alumno y su lugar de autoridad.

La experiencia de investigación desarrollada nos permite señalar -junto a algunos autores que abordan la autoconfrontación (Rickenmann, 2007a, 2007b; Fernández y Clot, 2007; Clot, 2009) que, en el ámbito de la investigación en educación, la misma constituye un importante dispositivo con fines de conocimiento. Es nuestro interés seguir profundizando en las potencialidades de la entrevista de autoconfrontación cruzada, en tanto anticipamos, ella puede constituirse en un dispositivo de investigación, análisis y transformación de las prácticas.

- Conclusiones relativas a la construcción de la posición de autoridad de quien enseña en el marco del vínculo docente-alumno

En el contexto de importantes transformaciones en los vínculos entre generaciones, en los modos de ejercer protección y cuidado, los profesores se encuentran en situación de interpelar sus modos habituales de asumir la autoridad y pensar nuevas configuraciones posibles de autoridad que prioricen el vínculo con el otro, que hagan lazo, que encuentren nuevas maneras de ejercer el cuidado del otro, que sean habilitantes, que den lugar a “lo nuevo”, a un “proyecto común”.

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten señalar que, para los profesores de la educación secundaria, asumir una posición de autoridad es una cuestión que resulta problemática. En efecto, de ello dan cuenta numerosas situaciones observadas en las clases, comentadas por los estudiantes en las entrevistas grupales mantenidas con ellos, así como también las consideraciones planteadas por los profesores en el marco de las entrevistas previa y de autoconfrontación.

Se evidencian así ciertas tensiones-debates que tienen lugar en diversas situaciones. Tensiones que oscilan entre el disciplinamiento (el ejercicio de control, la obediencia, el sostenimiento de un orden) y la posibilidad de promover nuevas y genuinas experiencias habilitantes de aprendizajes participativos. Tensiones entre asumir una posición de “maestro explicador”, que sólo ofrece respuestas y asumir la posición de “maestro ignorante”, más ligado a la apertura de preguntas que inviten a realizar nuevas búsquedas. Tensiones entre la ilusión de dominio/control sobre el otro y la habilitación de un aprendizaje emancipatorio.

No es fácil para los profesores asumir una posición de autoridad que, sin perder de vista la diferencia de lugares, la asimetría constitutiva de la relación docente-alumno, pueda al mismo tiempo no rigidizar posiciones, “hacer crecer” y “habilitar al otro”.

Un hecho contundente y compartido por profesores y estudiantes es que la autoridad ya “no viene dada”, no tiene lugar por un simple acto de nombramiento; requiere necesariamente de un proceso de producción, que al parecer y como muestran las observaciones de clase, no es lineal ni inmediato.

Al respecto, observamos que con frecuencia, la posición que asumen los profesores en relación con la autoridad se vincula más con cierta necesidad de que nada se “desmarque”, que cada uno permanezca en los lugares habituales, establecidos en el formato propio del dispositivo escolar, con claras categorías ordenadoras que regulaban tiempos, espacios y posiciones de los sujetos que componen la experiencia escolar, sin que nada mueva los lugares tradicionalmente definidos de autoridad pedagógica.

Pero también otros profesores, asumen el desafío de considerar la autoridad como resultado de un proceso de construcción de una posición que se va configurando “en situación”, en función de características epocales, sociales e institucionales singulares, en el vínculo con otros, donde se prioriza el cuidado del otro, el “respeto”, la “responsabilidad”, el “reconocimiento” del otro, la “escucha”, la “presencia”, el “afecto”, la “ayuda”, la “confianza”.

En lo que respecta a la confianza, cabe señalar que ella aparece como un componente central, constitutivo del vínculo docente-alumno; así lo señalan tanto los profesores como los estudiantes de educación secundaria y de la formación docente inicial.

Retomemos ahora el tercer interrogante que planteáramos inicialmente. Nos preguntábamos acerca de los tiempos y espacios reconocidos por los profesores, para la reflexión en torno a los vínculos en el contexto escolar y la construcción de la posición que requiere la autoridad de quien enseña. Sobre esta cuestión, podemos señalar que, de manera recurrente los profesores plantean que no existen tiempos y

espacios destinados para ello, tanto cuando refieren a su formación docente inicial como a lo que sucede en la institución educativa donde trabajan, significando esto en términos de carencia. Problematicemos esta idea.

Esta es una temática que convoca a nuevos desarrollos, a profundizar en ella en futuras investigaciones. “Autoridad” y “enseñanza” mantienen un estrecho vínculo; de ello dan cuenta los comentarios que realizan algunos profesores, en el marco de la entrevista de autoconfrontación. Aunque los profesores no lo adviertan, en cada uno de los momentos que supone la enseñanza, toman decisiones que tienen importantes consecuencias en el vínculo docente-alumno y su posición de autoridad.

En contraste con la postura de los profesores de educación secundaria, los estudiantes de la formación docente inicial otorgan especial relevancia a lo que acontece al interior del vínculo docente-alumno. Sostienen que es en este marco, donde es propicio reflexionar y aprender acerca de lo que supone asumir una posición de autoridad. No es en términos de “contenidos instrumentales” ni tampoco en espacios y tiempos prefijados donde ellos reconocen las posibilidades de repensar el vínculo educativo y la cuestión de la autoridad. Es en cambio, en el marco de ciertas condiciones de acompañamiento habilitantes, donde la reflexión sobre estas cuestiones tiene sentido para ellos, con los consecuentes efectos de autorización, que convocan a una problematización sostenida de la cuestión de la autoridad ligada a la enseñanza.

❖ Bibliografía

Arendt, H. (1972). “¿Qu’ est-ce que l’ autorité?”. Dans *La crise de la culture*. Paris: Gallimard, pp. 121-185. ¿Qué es la autoridad? En *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, 2003).

Clot, Y. (2009). ¿El trabajo sin seres humanos? *Psicología de los entornos de trabajo y vida*. Madrid: Modus Laborando.

Cornu, L. (1999). La confianza en las relaciones pedagógicas. En Frigerio, G.; Poggi, M. y Korinfeld, D, (comp.). *Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*, Buenos Aires: Novedades Educativas.

----- (2002). Responsabilidad, experiencia y confianza. En Frigerio, G. (comp.), *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana.

D’Allonnes, R. M. (2008). El poder de los comienzos. Ensayo sobre la autoridad. Buenos Aires: Amorrortu.

Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. En: *Cuaderno de Pedagogía*. Año 4 N° 7. Rosario: Bordes.

Felchlin, S.; Juri, M.; Grabosky, S.; Romano, L. y Karlen, M. E., (2010). *Prediseño del Proyecto de investigación*. Línea de investigación: La construcción de la autoridad en el marco de la relación pedagógica. Directores: Greco, M. B. y Pettier, J. Ch. Programa de Becas Saint- Exupery – INFD- CD IUFM.

Felchlin, S. y Karlen, M. E., (2012). “*Vínculo docente- alumno*”, “*construcción de autoridad*” y “*formación docente*”: *algunas articulaciones posibles*. Colloque internacional. AMSE REIMS, Juin 2012.

Fernández, G. y Clot, Y. (2007), “Entrevistas de auto-confrontación: un método en clínica de la actividad”. París: Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). *Volume | nº1 | 2007 | pp. 15-19*. Traducción al español realizada por Mario Poy, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Bs. As.

Frigerio, G. (2002). (comp.). *Educación: Rasgos filosóficos para una identidad*. Buenos Aires: Santillana

Gadamer, H. (2000). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.

Gerber, D. (1986). El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico. En *La docencia: entre el autoritarismo y la igualdad*. Antología preparada por Raquel Glazman, México: El caballito / SEP.

Greco, M. B. (2003). Habitar una ley. Una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia, en el marco del Seminario “Infancias y adolescencias”, cem 2003.

----- (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.

----- (2010). “Relación pedagógica y lugar de la autoridad” (Escrito inaugural en el marco del Programa de Becas Saint- Exupéry – INFD- CD IUFM). Formación e Investigación Becas Saint-Exupéry: Un programa de Desarrollo Profesional de Formadores 144 | P á g i n a

----- (2011). Ficciones y versiones sobre la autoridad. Pensar la educación en tiempos de transformación. En Doval, D. y Rattero, C. (comps.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira* Buenos Aires: Noveduc.

Karlen, M. E. (2012). *La construcción de la posición de autoridad en el marco del vínculo docente-alumno*. Memoria profesional. Programa de Becas Saint-Exupéry. Ministerio de Educación del la Nación. INFD- Relaciones internacionales- Embajada de Francia en Argentina.

Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin estado*. Buenos Aires: Paidós.

Meirieu, P. (1998). *Frankestein educador*. Barcelona: Laertes.

Mélich, J.C. (1997). *Filosofía de la finitud*. Barcelona: Herder.

Nicastro, S. y Greco, M.B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.

Noel, G. (2008). La autoridad ausente. Violencia y autoridad en escuelas de barrios populares. En Miguez D. *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós.

Osorio, F. (comp.). (2009). *Ejercer la autoridad. Un problema de padres y maestros*. Buenos Aires: Noveduc.

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La diactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198. (*La didáctica profesional*. Texto traducido por María Teresa D´Meza y Rodrigo Molina- Zavalía. Material de uso.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons d´émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard. (*El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Barcelona: Leartes, 2003).

Rattero, C. (2011). Habitar la pregunta. Notas en el vínculo “Infancias y educación”. En Doval, D. y Rattero, C. (comp). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*.

Rickenmann, R. (2007a) Metodologías clínicas de investigación en didáctica y formación del profesorado: un estudio de los dispositivos de formación en alternancia. Universidad de Ginebra.

----- (2007b) Investigación y formación docente: dispositivos de formación y elemento para la construcción de identidad profesional. Eccos. Sao Pablo. Vol. 9, Nro 2.

Steiner, G. (2004). *Lecciones de los maestros*. Buenos Aires: Siruela, Fondo de Cultura Económica.

Soto De Silva, M. (2006). El deterioro del concepto de autoridad. Ciberjure, Portal Jurídico peruano.
http://www.ciberjure.com.pe/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=640

Tizio, H. (coord.) (2001). *Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis*. Barcelona: Gedisa.

Zerbino, M. (2011). El niño generalizado” y la autoridad frente al “minority report” pedagógico. En Doval, D. y Rattero, C. (comps.), *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Buenos Aires: Noveduc.

La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas

María Isabel Juri

Nació en Córdoba y vivió su infancia y adolescencia en General Alvear (Mendoza). Actualmente reside en Córdoba y es Profesora de Pedagogía en el Instituto de Educación Superior “Dr. Domingo Cabred”, de la Universidad Provincial de Córdoba. También trabaja en la Cátedras de Pedagogía en las Facultades de Filosofía y Humanidades y de Lenguas de la Universidad Nacional de Córdoba. Es Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación, egresada de la Universidad Nacional de Córdoba y Magister en Planeamiento y Gestión Educacional egresada en la Universidad Diego Portales de Santiago de Chile. Fue becaria de la Beca Saint-Exupéry (cohorte 2010-2012), formando parte del equipo que investigó sobre la temática “relación pedagógica y autoridad”, dirigido por la Dra. María Beatriz Greco y el Prof. Jean Charles Pettier. Esto le permitió acceder al título de Master en Ciencias Humanas y Sociales. Universidad de Reims- Champagne Ardenne, Francia. Su trabajo final se tituló: “La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas”.

❖ Resumen

Este trabajo se enmarca en el programa de las Becas Saint-Exupéry 2010 – 2012- Ministerio de Educación de la República Argentina- INFD- Embajada de Francia en Argentina y CDUFM de Francia.

Se presentan algunos resultados de la investigación sobre las prácticas docentes, la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en escuelas secundarias de Argentina. Específicamente se aborda la temática de “La autoridad pedagógica en los Proyectos Pedagógicos Institucionales de las escuelas”.

La pregunta central que orientó la investigación fue: ¿puede ser el Proyecto Pedagógico Institucional un dispositivo de acompañamiento para las prácticas docentes en temas relacionados con la construcción de la autoridad?, ¿de qué manera?.

Las decisiones teóricas y metodológicas se ubican dentro de enfoques multirreferenciales. Se tuvieron en cuenta algunos conceptos de la Didáctica Profesional, la Clínica de la Actividad. Además, se consideraron la noción de acompañamiento por cuanto se constituyó como una categoría intermedia –en el sentido de enlace- entre la noción de Proyecto Pedagógico Institucional y la construcción de la autoridad en la relación pedagógica.

Cómo síntesis de las conclusiones, se podría afirmar que los PPI pueden constituirse en dispositivos (pedagógicos) de acompañamiento si se vinculan a ciertas condiciones que derivan de conceptos mismos de “dispositivo” y “acompañamiento”.

Palabras clave: escuela- autoridad pedagógica- proyectos pedagógicos institucionales- dispositivos pedagógicos- acompañamiento

❖ Introducción

Este escrito es producto del trabajo de investigación realizado en el marco del programa de las Becas Saint-Exupéry, convocatoria 2010, otorgadas por el Ministerio de Educación de la República Argentina, a través del área de Cooperación Internacional, Instituto Nacional de Formación Docente - INFD – de dicho país y la Embajada de Francia en Argentina.

Los lineamientos en los que se fundamentó dicho programa- de formación e investigación- pueden sintetizarse en tres cuestiones que sustentan los actuales estudios de las prácticas educativas: la relación entre la práctica profesional y la investigación académica es bidireccional e interdependiente; además, hay una aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza y por último, también hay una admisión cada más generalizada de las metodologías cualitativas por medio de registros audiovisuales de lo que acontece en el aula para poder ser analizado y generar conocimiento.

El grupo que investigó sobre las prácticas docentes, la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en escuelas secundarias de Argentina, estuvo conformado por cinco docentes: Silvia Felchlin (de Rosario, provincia de Santa Fe), Sergio Grabosky (de la Ciudad de Salta), María Eugenia Karlen (de San Francisco, provincia de Córdoba), Luisa Romano (de Monteros, provincia de Tucumán) y María Isabel Juri (de la Ciudad de Córdoba). Coordinados y dirigidos por la Dra. María Beatriz Greco y el Prof. Jean Charles Pettier.

La complejidad de la temática ha permitido abordarla desde diversas dimensiones, que cada uno de los investigadores del equipo fue definiendo y estudiando de acuerdo a sus intereses, formación, recorrido profesional y preocupaciones. Una línea de trabajo la que se presenta en este escrito.

❖ Las preguntas de la investigación

Situar las prácticas de la enseñanza en los contextos actuales, implica la necesidad de reconocer su complejidad. En relación con ello, la temática de la relación pedagógica y el lugar de la autoridad -fuertemente cuestionada en la escuela- aparece como uno de los temas centrales de debate en los ámbitos escolares.

Como equipo de investigación que indaga sobre la relación pedagógica y la construcción de la autoridad nos planteamos como pregunta inicial y general: ¿qué modalidades de construcción de autoridad en la relación pedagógica hacen lugar a prácticas de enseñanza habilitantes de aprendizajes participativos en los alumnos de escuelas medias?

Tal como se dijo, la multi-dimensionalidad de la temática, permitió que cada miembro del equipo fuera definiendo diferentes interrogantes. Una dimensión posible de estudio que se abrió fue considerar una dimensión institucional de la relación pedagógica y la construcción de la autoridad y así se planteó que la noción de PPI, podía constituir una vía de entrada.

En este sentido y de manera específica se construyó la pregunta central de esta investigación del siguiente modo: ¿puede ser el Proyecto Pedagógico Institucional un dispositivo de acompañamiento para las prácticas docentes en temas relacionados con la construcción de la autoridad?, ¿de qué manera?.

Los interrogantes iniciales, fueron acompañados de una hipótesis central que tiene que ver con una tensión muy común en las instituciones educativas: las problemáticas de la autoridad están presente en las preocupaciones de los docentes y los directivos de las escuelas, pero en sus discursos – e incluso en los documentos que contienen definiciones pedagógicas del colectivo institucional- no siempre son consideradas como parte importante del hacer escolar. Sin embargo, a medida que se fue avanzando en la investigación, este presupuesto fue tomando otras formas, que implicó un proceso de revisión y de redefinición de las categorías teóricas e hipótesis iniciales.

❖ Marco teórico-referencial

Se presentan en este apartado brevemente algunos conceptos e ideas claves que enmarcaron la investigación y por ende orientaron la lectura e interpretación de los datos.

Es oportuno explicitar que en el proceso de trabajo de dos años, hubo decisiones sobre el marco teórico – y también metodológico- vinculadas a los lineamientos y fundamentos de la convocatoria 2010 de la Beca Saint-Exupery. Un segundo nivel de decisiones teóricas se realizó cuando se seleccionaron los referentes teóricos que orientaría la investigación del pequeño grupo de “relación pedagógica y construcción de la autoridad” y un tercer nivel de recorte teórico enmarcó el trabajo individual que se aquí se presenta.

En función de la pregunta específica que se formuló para la dimensión que se aborda en esta investigación, se construyó un marco teórico- referencial en torno a los siguientes conceptos: relación pedagógica y autoridad, (compartido con del pequeño grupo de becarios); proyectos pedagógicos institucionales, dispositivo y acompañamiento. Además, se consideró necesario la revisión de algunas normativas para las escuelas secundarias de Argentina, referidos a la convivencia escolar, por cuanto se consideró que podrían estar relacionados con los modos de concebir la autoridad y atravesar las definiciones institucionales al respecto.

Un primer recorte teórico que es necesario explicitar es que la investigación se enmarcó en la “didáctica profesional” (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006), y la “clínica de la actividad” (Fernandez & Clot, 2007).

En un movimiento espiralado de construcción y definiciones teóricas, otro nivel de definiciones teóricas remite a las nociones de relación pedagógica y autoridad (pedagógica).

Para abordar el estudio de la relación pedagógica, en el diseño de la investigación del equipo, se hicieron abordajes desde las perspectivas de diferentes autores (Duschatzky & Skliar, 2000; Greco, 2007; Larrosa, 1998; Tizio, 2005; Nicastro, 2006 y otros) que han permitido algunas aproximaciones a conceptualizaciones de las cuales para este trabajo se considera importante recuperar las que a continuación se presentan.

Siguiendo el planteo de Nicastro (2006) la relación pedagógica implica un conjunto de interacciones entre el educador y el/los educando/s. Esta cuestión que pareciera una obviedad, es necesaria retomarla en torno a la idea de “interacción”, en el sentido no solo de poner en acción, sino también de “entender” con otro –un diferente-, en un mutuo reconocimiento –para interactuar hay que entender-se- Implica otorgar legitimidad al otro.

De acuerdo al planteo de Postic (1996) se dan en una estructura institucional dada – la escuela-, donde el aula es un lugar de privilegio para esa relación, pero la trasciende.

Hay una gran diversidad de posicionamientos -incluso contradictorios- que abordan la noción de relación pedagógica y sus relaciones con la construcción de la autoridad (pedagógica). Situamos la investigación desde las perspectivas teóricas que consideran que ambas no son sinónimas; sin embargo hay que pensarlas en mutua relación. Estos enfoques conciben que la autoridad pedagógica –así como otros modos de autoridad- no es dada, otorgada desde afuera, requieren –reconociendo su complejidad- un proceso de construcción que involucra a varios actores y situaciones (Greco, 2007).

Considerar la relación pedagógica y la noción de autoridad, en una dimensión institucional implica la necesidad de considerar el lugar del docente al menos en dos direcciones: en relación a sus alumnos por un lado, y en relación a lo colectivo que significa construir acuerdos de sentido (entre los diversos actores institucionales, como colegas, directivos y otros) que enmarquen el hacer institucional, por el otro.

En el siguiente “eslabón” de conceptos la investigación se enmarca en perspectivas teóricas que consideran la noción de “proyecto pedagógico institucional” -PPI-, como parte del debate actual de la posición de la pedagogía al interior de las ciencias de la educación.

Alfredo Furlan & Miguel Pasillas (1990) entienden que la Pedagogía en su intento de adquirir status científico ha errado su objeto de estudio. Sostienen que dicho objeto no puede ser la educación como entidad metafísica y metahistórica, descontextualizada, pensada y definida como un universal. Para este análisis la conceptualización de “dimensión pedagógica” (Germán 2008) es un desafío que permite analizar lo general de la educación buscando integrar desde un enfoque pedagógico coherente los diversos aspectos que confluyen en la acción educativa, uno de los cuales podría ser los que refieren a la noción de autoridad y el modo que se entiende a la misma.

Siguiendo este razonamiento, cuando la educación es pensada por la Pedagogía en las escuelas, lo es principalmente como “proyecto”, en términos de promesas y utopías que se proponen mejorar la calidad de vida de los sujetos que por ella transitan. Llegados a este punto podemos hipotetizar que el Proyecto Pedagógico Institucional es una vía de entrada a la dimensión pedagógica de las instituciones educativas.

El proyecto se constituye en el portador de los ideales de la escuela, de sus definiciones pedagógicas, articulando las definiciones políticas, filosóficas, organizativas; las que son externas a la escuela y las propias de cada institución escuela en particular. Involucra el pensamiento y la acción del colectivo institucional. Se manifiesta en los haceres cotidianos, y por ende en el modo de que se establecen las relaciones – entre otras, la relación entre docente y alumnos, entre docentes entre si y entre docentes y directivos-. Relacionado con esto puede portar el modo o los modos en que se concibe la autoridad en una escuela.

Otro concepto vinculado a la pregunta de la investigación es el de “dispositivo” – pedagógico-, que se caracteriza por: provocar cambios en múltiples sentidos –en las relaciones, en los individuos- en el conocimiento, en las instituciones, entre otros-; está relacionado con el poder, en tanto establece un orden, da un mandato; es un artificio técnico, lo cual implica la creatividad, habilidad y conocimiento para gestarlo y poner en marcha; además, provoca disposiciones, en cuanto “abre el juego de la potencialidad, de la posibilidad y escapa así a lo determinado. (Souto, 1999, p. 105). Desde estas concepciones de dispositivo, se puede definir a los PPI como dispositivos pedagógicos, en cuanto puede ser promotor y productor de transformaciones y cambios, posibilitando el hacer, otorgando significado a las prácticas educativas de una escuela.

La participación en la construcción de PPI, remite a la idea de diversidad de posiciones, de conflicto. La posibilidad de negociación no implica la “eliminación” de los conflictos, sino a la necesidad de reconocerlos, explicitarlos, transformarlos en problemas y a éstos en oportunidad de crecimiento. Involucra la idea de apoyo mutuo y en este sentido se liga a la idea de acompañamiento.

Greco (2011) define al acompañamiento como:

“Formas de relación docente-alumno, docente-directivo, en la situación de clase o fuera de ella, que sostienen el trabajo a realizar, sea de enseñanza o de aprendizaje. Estas formas van desde la organización de una clase y del material necesario para llevarla adelante hasta modos de decir, gestos, miradas, etc. que colaboran en posicionar al alumno o al docente en un lugar habilitador para sí mismo. Implica también la configuración de modos o dispositivos de organización institucional que promueven participación tanto para alumnos como para docentes y directivos. Incluye la apertura de múltiples oportunidades para hablar, pensar, dialogar, escuchar, ensayar; habilita la posibilidad de equivocarse y de volver a intentar....

El acompañamiento vincula fuertemente el trabajo de uno con el trabajo de otro, el de enseñar con el de aprender, el de dirigir -en el caso de un directivo- con el de enseñar por parte del docente o aprender por parte del alumno...”. (p.1)

Así se construyó esta categoría –acompañamiento- como intermedia –en el sentido de enlace- entre la noción de Proyecto Pedagógico Institucional y la construcción de la autoridad enmarcada en la relación pedagógica.

Acompañar significa la posibilidad de pensar juntos, donde lo central no sea sólo el “cómo” sino preguntar y preguntarse sobre el por qué y el para qué. Acompañar significa preguntar y preguntarse por los sentidos.

Otro rasgo esencial del acompañamiento, refiere a considerarlo como “espacio de ensayo”, donde sea posible “... repetir, y en ese repetir no solo se buscan medios para determinados fines, sino que se está abierto a la aparición de lo nuevo, de algo no pensado, de una mirada que se recoloca” (Nicastro & Greco, 2009, p. 103)

El tercer rasgo que caracteriza al acompañamiento tiene que ver que con que acompañar supone “pensar con otros y pensar a otros”. En este sentido el PPI, puede concebirse como espacio para pensar con otros y a otros – considerando, desnaturalizando, objetivando lo existente y lo posible- donde se entrelace lo propio y lo colectivo y así, tal como se dijo, las acciones de acompañamiento en una escuela se pueden dar dentro del aula –entre alumnos y docente- pero también fuera de ella entre directivos y docentes y entre docentes entre sí.

Para completar el marco teórico-referencial de este trabajo, se estudiaron algunas normativas ministeriales –nacionales y jurisdiccionales- que tienen que ver con la problemática de esta investigación. Se consideró que si bien las “leyes” –normativas en general- proponen un espacio “para habitar” (Greco, 2003), por sí no solas no son suficientes pero pueden constituir un punto de partida interesante para cuestionar lo existente y gestar nuevos modos de concebir las prácticas educativas en general y en este caso particular los modos de entender la autoridad.

❖ Consideraciones metodológicas

Para explicitar las decisiones metodológicas – relacionadas con las decisiones teóricas- es pertinente partir de una premisa: como lo plantea Pastré et al. (2006) analizar las prácticas de la enseñanza, en tanto práctica social, es una tarea compleja y por ende “la actividad docente es particularmente difícil de analizar”. Se caracteriza por que se

realiza “en” y “por” interacción con otros y por ende la imprevisibilidad es una constante.

Tal como se dijo, enmarcamos la investigación en los aportes teóricos de la “clínica de la actividad” (Fernandez & Clot, 2007 y Clot, 2009) y la “didáctica profesional” (Pastré, et al. 2006). Esto implica considerar el trabajo de los docentes como una práctica especializada, que implica tomar decisiones sostenidas en conocimientos específicos y se despliegan competencias comunicativas, disciplinares y otras.

Cada fenómeno a ser estudiado, impone condiciones para su abordaje y en este sentido, tal como se planteara anteriormente, se justifica que para analizar las prácticas docentes y la construcción de la autoridad, es válido considerar una dimensión que trasciende el aula, en este trabajo denominada “institucional”. En este punto, fue necesario estudiar no solo a los sujetos de la relación pedagógica y sus interacciones, sino también a otros elementos que enmarcan lo institucional como los Proyectos Pedagógicos Institucionales

Por una parte, como en todo diseño de investigación, se procuró conformar un plan lógico de ordenamiento de los elementos metodológicos que organice el trabajo de campo coherente con los objetivos de la Beca, particularmente en lo referente a la temática general de todo el grupo de becarios – prácticas de enseñanza-, a la específica del pequeño grupo – relación pedagógica y construcción de la autoridad- y al marco metodológico propuesto. Por otro lado, fue necesario realizar una serie de ajustes en función del recorte que cada becario hizo de la dimensión que se propuso investigar.

Además, en tanto investigadores y docentes en ejercicio se fue construyendo la investigación en un continuo proceso de puesta en tensión e interpelación entre los significados que le otorgaban a sus prácticas los entrevistados y/o observados y las propias significaciones. La implicación fue una constante que demandó una permanente vigilancia teórica y metodológica.

Se trató de una investigación cualitativa, sin intencionalidad de generalizar, sino que se procuró generar algunas explicaciones que permita comprender la realidad reconociendo que se trata de un conocimiento situado. Se trató de un estudio exploratorio y descriptivo.

Con respecto a la población con que se trabajó: al interior del equipo de investigación, y teniendo en cuenta algunas decisiones de la coordinación de la Beca se acordó conformar un cuerpo empírico, donde cada investigador aportaría: dos observaciones de clases – con registro escrito y de video-, dos entrevistas previas, dos entrevistas de autoconfrontación y pos-clase.

Por la especificidad de la temática- relación pedagógica y construcción de la autoridad- se acordó al interior del grupo también incorporar también una entrevista a un directivo y una entrevista grupal a alumnos de alguno de los dos cursos observados.

Además, para el abordaje de la dimensión institucional, se consideró importante para la triangulación de las fuentes de datos, tener en cuenta las definiciones pedagógicas que las escuelas hacen cuando definen sus Proyectos Pedagógicos Institucionales.

Otra decisión, fue hacer el trabajo de campo en escuelas de gestión pública y los dos primeros años de la escuela secundaria por cuanto se consideró que el paso de la escuela primaria a la secundaria puede ser un momento de importantes cambios en la trayectoria de los alumnos en diversos aspectos, entre los cuales está el modo que se relaciona con sus docentes y a la manera de concebir la autoridad.

También, se optó por considerar áreas disciplinares diversas, porque se partió de la hipótesis que la temática de la construcción de la autoridad no estaría ligada a una cuestión disciplinar sino que tendría que ver más con las tareas de los docentes en general.

Con respecto a los instrumentos para la recolección de datos, se trabajó con los siguientes tipos de instrumentos:

1- Observación de clases, que nos permitió acceder a las “prácticas constatadas”. Mediante la presencia en el aula del observador se realizaron registros escritos y filmaciones de las clases con una cámara fija, ubicada al final de los salones de las clases.

Desde un enfoque situado, las clases observadas no fueron consideradas como representativas de un colectivo, ni de la práctica general de un docente, se trató de una clase, producida en un tiempo y un espacio particular.

Si bien se reconoce que la clase filmada, es una imagen de la realidad –no la realidad misma-, contar con esas grabaciones de video permitió, por un lado, a los docentes mirar su propia clase, mirarse a sí mismo y en relación con sus alumnos y por otro, a quienes realizamos la investigación, contar con un material sumamente valioso por cuanto hubo clases que fueron filmadas por otro miembro del equipo.

2- Entrevistas: como técnicas de autoinformes (Taylor y Bogdan, 1997) buscaron mediante una conversación de tipo profesional obtener información y producir un decir, un discurso sobre lo propuesto y lo realizado en la práctica de cada docente. Entendiendo que la práctica áulica del docente ocupa un lugar central en su hacer profesional, pero va más allá de ese tiempo y ese espacio. Así, se pudo obtener información sobre sus modos de pensar, concepciones, ideas y aspectos relacionados con su vida profesional. Además se pudo obtener información que tuvo que ver no solo con el presente, sino también con el pasado e incluso algunas anticipaciones sobre el futuro.

En este punto, y de acuerdo a los aportes de la “clínica de la actividad” (Fernandez & Clot, 2007) las voces de los actores involucrados en las entrevistas previas y de autoconfrontación directa, conforman momentos muy importantes para comprender desde sus propias perspectivas los acontecimientos de la clase observada.

Se realizaron cuatro tipos de entrevistas:

1. Entrevistas previas a los docentes: cuyas preguntas más importantes apuntaron a obtener datos sobre las trayectorias de formación y profesional del docente, como así también algunas de sus ideas sobre la relación pedagógica, y las prácticas institucionales. En algunas ocasiones, en ese momento y en otras en días diferentes se completaron con preguntas sobre la clase a observar.
2. Entrevistas de auto-confrontación y pos-observación a los docentes: se buscó generar un espacio para tener datos sobre las “prácticas declaradas o comentadas”. Se completó también con otras preguntas acerca del hacer más allá del aula, de su lugar y sus ideas sobre aspectos sobre todo institucionales. Tal como se plantea, la entrevista de autoconfrontación, como recurso metodológico permite, al decir de Fernandez & Clot (2007), enmarcado en la clínica de la actividad, construir sentidos a través de la comprensión de lo acontecido, con la mediación de otro, en esta ocasión, el observador. Tomando aportes de la Didáctica Profesional (Pastré et al., 2006), se justifican estas entrevistas, por cuanto el análisis a posteriori de la actividad, tal como si dijo, permite al entrevistado prolongar su actividad constructiva, asignando sentido y procurando dar cuenta comprensiva a lo acontecido, en este caso sobre el tema de la relación pedagógica y la construcción de la autoridad en el contexto institucional.

3. Entrevistas a los directivos: a partir de un cuestionario semi-estructurado, se entrevistó a un directivo de cada escuela con el objeto de obtener algunos datos específicos de la institución a su cargo y sobre la dinámica de la misma.
4. Entrevistas colectivas a alumnos: con el objetivo de tener la voz de los “otros” de la relación pedagógica y de sus opiniones sobre la construcción de la autoridad en la escuela, se entrevistaron en forma grupal cinco alumnos de uno de los cursos observados, donde se indagó acerca de la relación pedagógica y sus miradas sobre la escuela y sus docentes.

En cuanto a la lectura de los datos, en la pregunta central de esta investigación nos planteamos si los PPI pueden ser dispositivos de acompañamiento en las prácticas de la enseñanza en cuestiones referidas a la relación pedagógica y la construcción de la autoridad y si lo son de qué manera. En función de este interrogante, tal como ya se ha expresado “acompañamiento” se construyó como una categoría intermedia (en el sentido de enlace) entre las nociones de relación pedagógica y autoridad y PPI. De allí que las lecturas de los datos se fueron haciendo teniendo en cuenta las cuatro dimensiones derivadas de la misma: relación pedagógica, reconocimiento mutuo y participación; relación pedagógica y autoridad en el marco institucional: pensar juntos los sentidos; el acompañamiento y la autoridad pedagógica en los PPI como espacio de ensayo y pensar con otros y a otros en la construcción de la autoridad en un marco institucional.

Es importante explicitar que en forma permanente se fue poniendo en tensión lo observado en las clases con los dichos de los docentes en sus entrevistas previas y de autoconfrontación y lo aportado por los PPI, ya que al indagar sobre lo institucional y su modos de manifestarse en el aula, se podía correr el riesgo de hacer algunas inferencias que requieren ciertos resguardos para que no sean meras suposiciones de quien observa, escucha y analiza los datos.

❖ Algunos resultados

En función de los interrogantes planteados y las lecturas, análisis e interpretaciones de los datos realizados se puede expresar como conclusión general, que los PPI podrían ser dispositivos de acompañamiento de las prácticas de enseñanza en general y en cuestiones particulares como la relación pedagógica y la construcción de la autoridad, siempre que se enmarquen en las condiciones que los mismos conceptos de “dispositivo” y “acompañamiento” portan, o sea, no lo podrían ser por sí mismos, más allá de ciertas condiciones que deben considerarse.

Esta afirmación se justifica teniendo en cuentas algunas cuestiones que se exponen a continuación, cuyo ordenamiento en ítems no implica una jerarquía de importancia. Además, es necesario comprenderlas en forma relacionadas:

*Las prácticas de enseñanza se producen mayoritariamente en el aula, pero en cuanto son interacciones educativas las trascienden. De allí que hay una dimensión institucional que se asocia a lo colectivo, con lo que pasa dentro del aula entre alumnos y docente y también con lo que acontece fuera, en otros espacios de la escuela, entre alumnos, entre docentes, entre docentes y alumnos, entre los mismos y directivos y otros actores.

En la investigación se pudo ver que cuando los diferentes actores se representan las interacciones educativas, las remiten esencialmente al aula, pero en alguna medida también las otras formas se consideran como inherentes al hacer educativos. En función de ello la noción de PPI cobra sentido.

*En cuanto a la relación entre PPI y la noción de dispositivo: un PPI podría considerarse dispositivo si se construye como tal. Por ser una construcción social no se enuncia de una vez y para siempre, además busca producir cambios con sentido (pedagógico) lo cual significa estar abierto a las posibilidades de gestar prácticas innovadoras.

En el marco de esta investigación significa que el PPI debería pensarse como posibilidad de generar espacios y maneras –aún los no pensados tradicionalmente– para la incorporación en la agenda de los temas escolares, de cuestiones que no sólo definen el qué y cómo se enseñan los contenidos, sino también otras que las atraviesan como la relación pedagógica y la noción de autoridad.

Esto llevaría seguramente a debatir y desnaturalizar la idea de homogeneidad en temáticas que conforman las prácticas educativas como la noción de autoridad.

Lo dicho significa que el PPI como dispositivo no es solo el documento que se produce, que se escribe, sino que su mismo proceso construcción es parte del dispositivo.

*Planteado de este modo se podría afirmar que el PPI porta en sí mismo como condición la idea de acompañamiento.

Enmarcado en las perspectivas teóricas enunciadas, cada uno de los análisis hechos, remiten a que PPI en tanto pensado como acompañamiento sería el modo de entrelazar definiciones abstractas y/o prescriptivas, con riesgo de ser descontextualizadas, a generar prácticas situadas.

Esto podría conformar una base para poner en discusión cuestiones inherentes a los contextos actuales como la noción de autoridad y de ese modo se constituyan en tema de trabajo en las escuelas, con enfoques y estilos que no sean solo respuestas a las prescripciones emanadas del estado.

*Lo anterior tiene una relación directa con la dimensión del acompañamiento como espacio de ensayo, en cuanto a que no hay “recetas”, ni prescripciones que sean aplicables a cualquier situación y contexto. Es necesaria la apertura a modos diversos, nuevos, “otras maneras” de construir las definiciones que configuran las prácticas de las escuelas.

El PPI podría ser un espacio de acompañamiento si motiva a revisar lo hecho, a “desnaturalizar”, a explicitar las relaciones de poder que se ponen en juego, a construir nuevos modos de hacer, que a su vez incentivan a reflexionar sobre lo hecho, a evaluarlos, a cambiarlos si es necesario.

Las resoluciones ministeriales que regulan los regímenes de convivencia de las escuelas, pueden conformar un punto de partida, pero transformarlos en acuerdos con sentidos pedagógicos implica construirlos en el marco de un proyecto más amplio, y así se constituirían como espacios de ensayos.

En relación mutua con lo anterior, la organización de las clases y las interacciones que en ella se producen pueden ser un espacio de ensayo, en la medida que se piensen con otros parámetros que no sean los tradicionales.

*En los discursos de los diferentes actores institucionales en muchas ocasiones se expresa la importancia que se le otorga al otro –pensar a otros- y a la participación como condición para las diferentes prácticas escolares. Esto puede ser una manifestación de reconocimiento mutuo y de la importancia que tienen las interacciones con otros.

Estas valoraciones y toma de conciencia podrían constituir un punto de partida interesante en cuanto a pensar que la construcción de un PPI puede generar un espacio valido de reflexión y debate colectivo, de intercambio acerca de qué se entiende por autoridad y en este sentido el Proyecto podría constituirse en un dispositivo de acompañamiento.

Implicaría revisar los espacios y tiempos de intercambios colectivos que en el cotidiano escolar en general, como se vio en los datos trabajados, no tienen sistematicidad ni especificidad.

El PPI podría ser un dispositivo de acompañamiento en lo referido a la construcción de la autoridad, en la medida que se plantee como un espacio para otorgar sentidos a las prácticas e intercambios que se producen en la escuela. Otorgar sentidos no significa, como ya se dijo, la búsqueda de homogeneidades, sino por el contrario implicaría develar la multiplicidad de posiciones, concepciones, formaciones, trayectos, expectativas que tienen los actores que habitan las instituciones al respecto. Crear las condiciones para poner en debate definiciones de un proyecto colectivo, y dentro del mismo las concepciones de autoridad, podría ser la oportunidad de explicitar la diversidad y construir acuerdos de sentidos pedagógicos, centrados en las posibilidades de enseñar y aprender que no significa pensar ni actuar de la misma manera.

En la investigación se pudo ver que no hay una sola concepción de autoridad, ni un solo modo de concebirla, pero hay consenso respecto a que la misma se construye. Esto significa que puede haber modos particulares de relacionarse, de llevar a cabo los procesos de construcción, donde lo central sea tenga que ver con el conocimiento.

En este punto la cuestión de “crear condiciones” es nudo central. En lo observado y en los discursos se pudo constatar que no hay muchas condiciones objetivas para la tarea colectiva, particularmente de los docentes y que en los tiempos del aula tampoco se generan muchas oportunidades para el intercambio que vaya más allá de los contenidos conceptuales.

Generar las condiciones objetivas de espacio y tiempo no siempre es garantía de trabajos colectivos, sin embargo solo se pueden construir sentidos que no sean impuestos, descontextualizados y ponerlos en relación con contextos particulares si se piensan colectivamente, con la participación de los involucrados; para lo cual hay que construir las condiciones de posibilidad –individual, de los actores y del conjunto institucional-.

*Acompañar y acompañarse con un significado de trabajar y pensar con otros, supone la idea de generar “continentes grupales” que en forma interrelacional incentivan,

facilitan, organizan el pensamiento individual. De allí la importancia que el PPI sea parte de un trabajo con otros.

En síntesis: abordar como objeto de estudio la relación pedagógica y la autoridad nos remite a la necesidad de volver a plantear lo dicho en la introducción: se trata de una problemática compleja, que abre la posibilidad a ser estudiada desde múltiples dimensiones, una de las cuales tiene que ver con la dimensión institucional y sus relaciones con los PPI.

Además, la autoridad no es fin de sí misma, es importante otorgarle un sentido. Es necesario que los docentes puedan pensarse a sí mismos y como parte de un colectivo institucional, donde se puedan objetivar representaciones, ideas naturalizadas. Significa poner el eje en la diversidad, en lo contextual, en lo particular. Pensar la construcción de la autoridad, como parte de las definiciones institucionales de la escuela con otros y a otros, abre las posibilidades a mirar como dos caras de una misma moneda lo individual y lo colectivo, lo que une y lo que diferencia, que tiene en cuenta las condiciones reales y posibles.

El material recogido es mucho y de mucha riqueza para. Lo hecho hasta ahora constituye un paso valioso pero desafía a nuevas miradas.

❖ **A modo de cierre ...**

El programa Saint- Exupery 2010-2012 y dentro de él los resultados de la investigación presentados, nos muestra, nos interpela, nos desafía a mirar las prácticas pedagógicas propias, de cada docente en particular y del conjunto de los docentes de una institución. Desnaturalizar modos de pensar y de actuar la práctica educativa y dentro de ella a los modos que se concibe a la autoridad, tiene que abrir caminos para la problematización y la posibilidad de construir en forma conjunta maneras de enseñar y de aprender que habiliten a un otro a pensar y a pensar-se.

Los contextos adversos pueden constituirse en espacios de oportunidad para producir rupturas y generar posibilidades de despliegue de modos creativos de actuar. Lo dicen los propios docentes de esta investigación y lo sostienen quienes han estudiado y estudiamos estos temas: necesitamos acompañar y acompañarnos para un trabajo que no es posible en soledad, implica una tarea profesional atravesada por el debate teórico, práctico y propositivo. Pensar las prácticas de la enseñanza de este modo nos remite a lo dicho en varios pasajes de este trabajo: no pueden considerarse ajenas a los contextos sociales que las enmarcan, pero también desafían a mirar las potencialidades del propio texto institucional para construir alternativas transformadoras de la escuela.

❖ **Bibliografía**

Clot, Y. (2009). ¿El trabajo sin seres humanos? Psicología de los entornos de trabajo y vida. Madrid: Modus Laborando.

- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*. 7 (4), Rosario: Bordes.
- Fernández, G y Clot, I. (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, 1 (3) Traducción al español realizada por Mario Poy, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Palermo, Buenos Aires.
- Furlan, A. & Pasillas M. (1990). El campo pedagógico. En: *Cuadernos pedagógicos Universitarios*. México: UNAM.
- Germán, G. (2008). Metapedagogía: la escuela ¿sin pedagogía?. Córdoba: Comunicarte.
- Germán G. y Abrate, L. (1998). La dimensión pedagógica de la Institución Educativa” .Informe de investigación de la Cátedra de Pedagogía de la Escuela de Ciencias de la Educación. FFYH. U.N.C. Córdoba.
- Greco, M. B. (2003). Habitar una ley. Una oportunidad para el aprendizaje de la convivencia. En *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. Buenos Aires: Noveduc – CEM.
- Greco, M. B. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión: una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Rosario: Homo Sapiens.
- Greco, M. B. (2011). Hoja de ruta para avanzar en la profundización del marco teórico. Escrito realizado en el marco del Programa de Becas Saint- Exupery – INFD- CDIUFM; para los becarios- Línea de investigación: La construcción de la autoridad en el marco de la relación pedagógica. (Inédito)
- Greco, M. B. (2012). Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática. Buenos Aires, Noveduc
- Instituto Nacional de Formación –INFD- Ministerio de Educación de la República Argentina (2010) Bases para la convocatoria para el Programa de Becas Saint-Exupéry.
- Larrosa, J. (1998). Escuela poder y subjetivación. Madrid: La piqueta.
- Nicastro, S. (2006). Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Rosario: Homo Sapiens.
- Nicastro, S. y Greco, M. B. (2009). Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación. Rosario: Homo Sapiens.
- Pastré, P. (2002). L’analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, 9-17.
- Pastre, P., Mayen, P. & Vergnaud G. (2006). La diactique professionnelle. *Revue française de pedagogie*. Recuperado de <http://rpf.revues.org/157>.

Postic, M (1996). La relación educativa. Madrid: Narcea.

Souto, M. y otros (1999). Grupos y dispositivos de formación. Buenos Aires: Universidad Nacional de BuenosAires/Novedades Educativas.

Tiramonti, G. (comp.) (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1997). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós: Barcelona.

Tizio, H. (2005). Reinventar el vínculo educativo: aportes de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona: Gedisa.

**¿Cómo se construye autoridad en la escuela secundaria?
Una investigación sobre la dimensión comunicativa y
lingüística de la construcción de autoridad, en clases de
lengua y literatura, en la Argentina**
Sergio Gustavo Grabosky

Nació en Salta Capital, donde se desempeña como Jefe de Trabajos Prácticos en la cátedra de Comprensión y Producción de Textos y como Secretario Administrativo de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Salta. Formador de Formadores en el Profesorado de Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente N° 6043 de Salta Capital. Es Profesor en Letras para la Enseñanza Media y Terciaria, por la Universidad Nacional de Salta (UNSa.); Especialista en Ciencias Sociales con Mención en Lectura, Escritura y Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y Máster en Sciences Humaines et Sociales; Mention Education et Formation, Spécialité Conception, Intervention et Recherche en Education et Formation. (Master 2 CIREF) por la Université Reims Champagne Ardenne (URCA). Es director del proyecto de investigación "Prácticas de lectura y escritura de alumnos de primer año de la Carrera de Ciencias de la Comunicación de la UNSa" N°2022 del Consejo de Investigaciones de la UNSa. Concurrió para obtener la Beca Saint- Exupéry con el proyecto: Incidencia, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de las interacciones lingüísticas producidas en las clases del primer año del Profesorado en Lengua.

❖ Resumen

En este artículo se presentan los principales aspectos desarrollados en una investigación sobre ***la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad, en el marco de la relación pedagógica***, que se llevó a cabo con la Beca Saint- Exupéry (cohorte 2010 / 2012) otorgada por la Embajada de Francia en Argentina, y el Ministerio de Educación, a través de la Dirección Nacional de Cooperación Internacional y el Instituto de Formación Docente.

Por una parte, mostraremos el desarrollo de la investigación, que tomó como base metodológica y teórica, la clínica de la actividad (Yves Clot, 2007) y la didáctica profesional (Pastré, 2006). Principalmente abordaremos la entrevista de autoconfrontación simple, que fue la técnica usada, a partir de la selección de una filmación de la clase observada. El dispositivo utilizado para la entrada al campo se completó con una entrevista previa y la transcripción de la clase, permitiendo así analizar la práctica comentada y constatada. Los datos se obtuvieron en tres instituciones educativas del Nivel Medio, en Argentina, en tres clases de Lengua y Literatura de primer año. El análisis de los datos obtenidos se realizó de manera comprensiva, utilizando el análisis del discurso para abordar su contenido. Se construyeron categorías de análisis y posteriormente se compararon los resultados obtenidos en y entre cada institución observada. Las regularidades obtenidas aportan información al mismo nivel que aquellos elementos específicos de cada caso, por lo que ambos tipos de resultados se tuvieron en cuenta para la interpretación y las conclusiones.

En cuanto al concepto de autoridad, altamente naturalizado y fijado en nuestra sociedad, vinculado con el ejercicio del poder y planteado como una cuestión de jerarquía de quien detenta autoridad, fue sometido a la indagación teórica, aspecto que desarrollaremos también en este artículo. Así, se resignificaron los alcances del término y se reconfiguraron sus sentidos, como construcción, como posibilidad de ser, como espacio para el reconocimiento del otro y para la convivencia en igualdad. Pero aún más, cuando se relaciona el concepto de autoridad con la práctica concreta, -y allí aparece la relevancia de la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad-, diremos que la relación pedagógica se hace visible en el lenguaje usado por los actores – docentes y alumnos- para la comunicación, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los modos comunicativos (la distancia lingüística, la construcción de la situación de enunciación, la presencia/ ausencia de la afectividad en el lenguaje empleado, los gestos y tonos que pragmáticamente acompañan los actos de habla), la circulación de la palabra, la polifonía de la clase, se vuelven observables en el desarrollo de la práctica de enseñanza y permiten analizar esos “*lazos invisibles*”, que hacen a la construcción de autoridad en la relación pedagógica.

Palabras clave: Clínica de la Actividad. Didáctica profesional. Análisis de clases. Videoscopía en investigación educativa. Prácticas de enseñanza. Enseñanza de la lengua y la literatura.

❖ Introducción

Muchas voces, anónimas y colectivas, e individuales y autorizadas, se alzan para interrogar sobre la autoridad y para hablar de la crisis de la autoridad, que atraviesa a la escuela en general y al nivel secundario en particular, en este inicio del siglo XXI. Algunas de estas voces añoran el pasado donde la autoridad se encontraba anclada en el adulto, - docente, directivo o padre-. Ese pasado en el que la autoridad no se discutía, por lo menos en los límites de la institución escolar. Otras voces, más reflexivas, intentan comprender un fenómeno

contemporáneo, nuevo y único, que obliga a repensar el concepto mismo de autoridad y, en definitiva, la escuela como institución de transmisión de la cultura letrada.

Fenómeno multicausal, esta crisis de la autoridad pedagógica se relaciona con el contexto social y con las prácticas y los discursos de los actores, - docentes, estudiantes, directivos y padres-. En este trabajo, nos ocuparemos en particular de *la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad, en el marco de la relación pedagógica*. Para su desarrollo se remitirá a la Mémoire de recherche presentada y defendida en la UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE, como conclusión de la investigación llevada a cabo bajo la dirección de Beatriz GRECO y Jean Charles PETTIER, a través de la beca Saint- Exupéry - cohorte 2010/2012-, y desarrollada en el Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) CHAMPAGNE-ARDENNE y el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), ARGENTINA.

Así, como principal objetivo, el presente artículo busca difundir la investigación realizada y sus conclusiones, en tanto se considera que pueden ser un aporte a la discusión contemporánea sobre el tema de la autoridad y la relación pedagógica.

Se destaca fundamentalmente la implementación de una metodología cualitativa de abordaje de las prácticas, - la clínica de la actividad (Yves Clot, 2007, que permite escuchar las voces, no solo del investigador, sino la de los actores de las prácticas, entrevistados-. A través de la utilización de la filmación de clases, como traza o huella de la actividad, se desarrolla la entrevista de autoconfrontación simple, como instancia de práctica constatada. Pero además, el dispositivo de entrada al campo se completó con una entrevista previa y la transcripción de la clase filmada, permitiendo así analizar no solo la práctica observada y registrada, sino la comentada. Los datos se obtuvieron en tres instituciones educativas del Nivel Secundario, en Argentina, en tres clases de Lengua y Literatura de primer año. El análisis de los datos obtenidos se realizó de manera comprensiva, utilizando el análisis del discurso para abordar su contenido. El marco de la didáctica profesional (Pastré) permitió mirar la práctica profesional y sus conceptualizaciones específicas, sin plantear prejuicios desde la teoría. Para el tratamiento de los datos, se construyeron categorías de análisis y posteriormente se compararon los resultados obtenidos en y entre cada institución observada. Las regularidades obtenidas aportan información al mismo nivel que aquellos elementos específicos de cada caso, por lo que ambos tipos de resultados se tuvieron en cuenta para la interpretación y las conclusiones.

Otro aporte de la investigación que se buscará desarrollar en este artículo, radica en la reconceptualización del término “autoridad”, concepto altamente naturalizado y fijado en nuestra sociedad, vinculado con el ejercicio del poder y considerado una cuestión de jerarquía, de quien detenta autoridad. Al resignificar los alcances del término y reconfigurar sus sentidos, pasamos a hablar de la autoridad como una construcción, como una posibilidad de ser, como espacio para el reconocimiento del otro y para la convivencia en igualdad. Este nuevo valor del término autoridad, cuando se vincula con la práctica concreta, permite descubrir la relevancia de la dimensión comunicativa y lingüística de la construcción de autoridad. Es que la relación pedagógica se hace visible en el lenguaje usado para la comunicación, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. Los modos comunicativos (la distancia lingüística, la construcción de la situación de enunciación, la presencia/ ausencia de la afectividad en el lenguaje empleado, los gestos y tonos que pragmáticamente acompañan los actos de habla), la circulación de la palabra, la polifonía de la clase, se vuelven observables en el desarrollo de la práctica de enseñanza y permiten analizar esos “lazos invisibles”, que hacen a la construcción de autoridad en la relación pedagógica.

❖ Metodología

Es en la naturaleza misma de la investigación realizada donde se visualiza el primer aporte a la discusión sobre la problemática de la crisis de la autoridad. Es que la clínica de la actividad (Clot 2007); (Fernandez y Clot 2000) plantea el abordaje complejo de la actividad realizada en ámbitos profesionales. Es decir, nos sitúa en el ámbito de las prácticas reales y nos permite relacionar la reflexión teórica en relación con esa manifestación de la realidad. Si bien sabemos que la entrevista de autoconfrontación simple es también una construcción discursiva, la ventaja o el aporte cualitativo que encierra es que es una construcción que gira en torno a una práctica profesional concreta, a partir de un género profesional delimitado y por ende nos permite aproximarnos a un conocimiento situado, en contexto, y enriquecido por la práctica. Esto va de la mano con la adopción de la didáctica profesional (Pastré, Mayen y Verganaud, 2006), como marco metodológico y de conceptualización del ámbito laboral. Es que en la práctica, en el contexto de la realización de la actividad, se genera una conceptualización pragmática de la realidad que se distancia de cualquier conocimiento general y teórico. Esto, llevado a nuestra investigación, nos permite decir que a través del marco teórico-metodológico adoptado, logramos pensar la autoridad como construcción, a partir de conocimientos emergentes de las prácticas reales de docentes de nivel secundario, en el marco de la realización de sus prácticas profesionales.

Cabe señalar como otra ventaja de la clínica de la actividad y en particular de la entrevista de autoconfrontación, usada como principal instrumento para la recolección de datos y para el análisis del fenómeno estudiado, que se trata de una co-investigación, donde el entrevistado, pone en diálogo con el investigador, su propia visión sobre el tema abordado. Esto nos permite elaborar conclusiones acerca de la entrevista de autoconfrontación como herramienta, no solo investigativa, sino también formativa, por su potencial dialógico y reflexivo, acerca de las prácticas.

- **La delimitación del campo de la investigación:**

Dado que los objetivos de la investigación, en el marco del Programa de becas Saint-Exupéry, se vinculó con **la comprensión de lo que sucede en las prácticas docentes en torno al tema de la autoridad pedagógica** y con **la generación de conocimiento situado, contextualizado**, que permita luego generar aportes útiles en el sistema educativo en su conjunto, lo primero que tuvimos que decidir fue cual sería el recorte de la realidad que observaríamos.

Elegimos así el nivel secundario, en particular, el primer año. Esta decisión se tomó atendiendo, por una parte, a la situación contextual de la reforma educativa actual que transformó el nivel secundario en obligatorio en Argentina. Esto hace que sea sumamente importante desarrollar nuestra investigación para poder pensar nuevas formas de relación pedagógica, en un nivel educativo de larga data, pero con características novedosas en la actualidad. Por otra parte, la decisión de mirar particularmente el primer año del nivel secundario, se vincula con el alto grado de problematización que se produce, en torno a la construcción de la autoridad en la relación pedagógica.

Es un año bisagra, de cambio de nivel educativo, con conflictos de adaptación ante la fuerte modificación en la cultura escolar de la educación primaria en el nuevo nivel. Otro factor es la nueva etapa de desarrollo psicoafectivo que atraviesan los

estudiantes. Edad crítica, que profundiza los problemas vinculares. Más aún si consideramos otras variables, como la pertenencia a múltiples culturas juveniles, a la diversidad de consumos, que marcan las relaciones subjetivas de los jóvenes. Este último aspecto se encuentra en pugna con la tradición de las prácticas de enseñanza del nivel, que no contemplan a los nuevos sujetos, a los nuevos contextos comunicacionales.

A nivel práctico, se realizó un recorte más: se decidió profundizar el análisis de tres clases, junto con sus respectivas entrevistas, previa y de autoconfrontación simple. Este último recorte se hizo teniendo en cuenta que sea una clase de lengua y literatura y que en ella se desarrolle una actividad de lectura. Esta decisión permitió mirar la relación pedagógica y la construcción de autoridad en Lengua y Literatura y a su vez, observar, en particular, una de las actividades fundamentales de la escuela: la lectura.

- **Sobre los instrumentos de recolección de datos:**

Desde una perspectiva de investigación cualitativa, diseñamos un protocolo de intervención que nos permitiera acceder a las *“prácticas constatadas”* (Philippot T., 2010) – **observaciones de clases, con filmaciones**, que dieron lugar a posteriores **transcripciones** - pero también que nos permitiera obtener declaraciones -*“prácticas comentadas”*- de los sujetos implicados en **la entrevista inicial** y en la de **autoconfrontación simple**.

- **Sobre la Entrevista previa:**

La entrevista previa se organizó en diferentes áreas de indagación y sobre cada una de ellas se pensaron algunas preguntas que permitieran la profundización del análisis a partir de las ideas de los entrevistados. Para que se entienda la amplitud de áreas de indagación y de preguntas, es necesario aclarar que el dispositivo de la beca nos enfrentó a una tarea de investigación en equipo. Así, cinco becarios argentinos trabajamos el tema de la autoridad con la dirección de Beatriz Greco y de Jean Charles Pettier.

En general, la entrevista buscaba que el docente pudiese dar a conocer, de manera declarativa sus saberes, sus creencias, además de presentar su propio recorrido formativo y laboral. Esta información, en el análisis posterior, permitiría operar comparativamente entre los diferentes informantes y sus respuestas. Pero también, la comparación entre las tres instancias de la recolección de datos – entrevista inicial, observación y filmación de clases y entrevista de autoconfrontación- en un mismo sujeto, es decir, permitiría poner en relación lo declarado, con lo hecho en la clase y registrado fílmicamente y a su vez con las apreciaciones vertidas en la autoconfrontación.

- **Tabla : Áreas de indagación para la entrevista previa:**

AREAS
INDAGACION DE PREGUNTAS

A- Sobre su trayectoria 1-¿Cuál es su formación, título, dónde estudió, en qué

AREAS DE PREGUNTAS INDAGACION

de formación año?
profesional y algunas
consideraciones
acerca del ejercicio de
la profesión

2- ¿Cómo podría caracterizar el contexto histórico-social-político e institucional en el que tuvo lugar su formación docente inicial? ¿Cómo influyó tal contexto en su proceso de formación docente? ¿Reconoce huellas de ese contexto en sus prácticas actuales? ¿Cuáles?

3- ¿Cuáles fueron las razones que lo llevaron a elegir ser docente? Al iniciar sus estudios de formación docente: ¿Qué *expectativas* tenía con respecto a la formación docente inicial? ¿y con respecto al ejercicio de la profesión docente? ¿Qué ha sucedido con dichas expectativas en la formación docente inicial y en el ejercicio de la profesión docente?

4- ¿Qué otros espacios formales e informales considera que contribuyeron a enriquecer su formación profesional docente? ¿Por qué?

5- ¿Qué podría comentarnos acerca de su trayectoria profesional?

6- ¿Cómo describiría la tarea docente hoy? ¿Existen rasgos propios que caracterizan una identidad de ser docentes? ¿siempre fue así o esto fue variando?

¿Cuáles son los principales desafíos y dificultades con los que hoy se enfrenta un docente en el ejercicio de su profesión? ¿Cuáles son las condiciones que considera deben estar presentes para que un profesor pueda enseñar?

7- Si tuviera la oportunidad de estar con alguien que forma profesores: ¿qué le diría que hay que enseñar a un profesor para que hoy pueda trabajar?

B- Sobre las representaciones- construcciones del “alumno” del “profesor” – acerca del vínculo “profesor- alumno/s”

8- ¿Cómo podría caracterizar el vínculo con los alumnos? ¿Qué reconoce como “positivo” en el vínculo con sus alumnos y qué identifica como “negativo”? ¿Trabaja / conversa con ellos sobre esto? ¿Cuándo? ¿Por qué? ¿Para qué?

9- Desde su punto de vista: ¿qué características tendría o debería tener un “buen profesor”? ¿Fue variando su punto de vista sobre esta cuestión? ¿Por

qué? ¿Qué le parece que esperan los alumnos de los profesores?

10 - Desde su punto de vista: ¿qué características tendría o debería tener un “buen alumno”? ¿Fue variando su punto de vista sobre esta cuestión? ¿Por qué? ¿Qué le parece que esperan los profesores de los alumnos?

11 ¿Qué importancia tiene el lenguaje utilizado en el intercambio con los alumnos, en la construcción del vínculo?

12- Desde su punto de vista: ¿Qué supone un “aprendizaje participativo” en los estudiantes?

C- Sobre la clase a observar

13- ¿De qué se trata la clase de hoy? ¿Cómo pensó la clase? ¿Qué relación tiene con la/ s clase/ s anteriores? ¿Escribió o suele escribir lo que se propone trabajar en la clase? ¿por qué?

14-¿Qué espera de la clase? ¿Tiene alguna anticipación/ expectativa/ hipótesis sobre lo que va a ocurrir con sus alumnos? (especificar) ¿Cómo describiría al grupo de alumnos de la clase que será observada?

- **Sobre la filmación y registro escrito de una clase:**

Todo el material obtenido a través de los instrumentos fue analizado como una construcción, como un corpus documental. Pero en particular, el registro a través de la filmación de la clase y el fragmento de la clase utilizado para la autoconfrontación fueron considerados construcciones que representan la realidad observada y en ese sentido se explicitaron las variables que el solo ingreso de la cámara en el aula, produce en la situación observada.

El trabajo de construcción de los instrumentos de recolección de información fue fundamental para una investigación grupal, ya que se buscó abarcar con las preguntas de las entrevistas diseñadas todas las dimensiones definidas para el desarrollo del análisis de la relación pedagógica y la construcción de autoridad. Igual importancia tuvo, a la hora de definir instrumentos de recolección, la discusión y generación de acuerdos para realizar la filmación de las clases. Una de las principales cuestiones fue: ¿Qué diferencias y qué aportes supone, en sí, la filmación para realizar el registro? Esto motivó discusiones y lecturas diversas. Fue así un problema metodológico, decidir qué mirar de esa filmación, a la hora de analizar los registros fílmicos: lo dicho,

la proxemia, los gestos, el desplazamiento por el aula. También fue importante tomar decisiones acerca del uso de la filmación como registro y como instrumento para la autoconfrontación simple. En primer lugar, se decidió filmar con una única cámara fija, en trípode, colocada al final del curso y tomando en primer plano al docente en su ubicación central. De esta manera se establecía que el campo visual era el de desempeño docente, al mismo tiempo que evitábamos una toma directa de los alumnos. De manera práctica, se hicieron contactos previos al día de la filmación, a fin de que los estudiantes supiesen de esta situación y la aparición con el trípode y la cámara no resultase tan sorpresiva. Otra decisión fue que al mismo tiempo que se hacía la filmación, se realicen registros escritos de la clase como otra mirada sobre la situación observada.

En la realización de la entrevista previa evitamos adelantar y condicionar las respuestas, por lo que no dábamos información puntual sobre nuestro tema de investigación, como estrategia para no orientar las respuestas.

2.3- Sobre la Entrevista de autoconfrontación simple:

La entrevista de autoconfrontación simple se hizo mostrando unos fragmentos de la clase filmada seleccionados por el investigador y haciendo las siguientes preguntas:

- **Tabla : Entrevista de autoconfrontación**

1-¿Podría comentar lo que ve en esta situación?

2-En esta escena: ¿hay algo importante para usted en relación con la autoridad pedagógica?

3- Desde su lugar ¿Qué le parece que es lo más importante qué pasó en la clase? Si tuviera que seleccionar un fragmento de la clase en la que se haya puesto en juego la cuestión de la autoridad ¿cuál elegiría ? ¿podría hablarnos sobre ella?

4-¿Cómo diría que fue la relación entre lo que planificó y lo que sucedió en la clase? Si tuviera la oportunidad de cambiar algo de esta clase, qué cambiaría?

Al pensar en la metodología de la autoconfrontación simple, como dicen Béatrice Cahour et Christian Licoppes (2010), la autoconfrontación:

“(…) puede tomar formas muy variadas, como la mención por un interlocutor de una situación pasada en una conversación ordinaria, la evocación de un comportamiento anterior en una entrevista y retroalimentación institucional, y más recientemente, las formas de confrontaciones equipadas a los “rastros” de actividades pasadas: dossier, registros de audio o vídeo de la actividad, la visibilidad en tiempo real de ciertos indicadores vinculados a los comportamientos de los sujetos.” (Op.Cit.: I)

En nuestro caso, la filmación de la clase estaría funcionando como traza o rastro de la actividad realizada por el docente. Estas trazas:

“(…) están dotadas de una forma de performatividad particular que reposa en un mecanismo del sentido común, que confiere un derecho y una autoridad particular para cualquier sujeto que habla de su propia experiencia”. (Op.Cit. I)

De este modo, la relación entre clase registrada fílmicamente y entrevista de autoconfrontación nos estaría posicionando en un lugar de intercambio con el docente, como un analista de su propia práctica, a través de su reflexión sobre lo hecho. Esta mirada intrínseca del docente observado, se complementa en nuestra investigación, con la mirada extrínseca del investigador. Este fenómeno es inherente a la metodología de la autoconfrontación que, al decir de las autoras ya mencionadas:

“La confrontación con los rastros pone al actor en una posición reflexiva frente a su propia actividad. Estos rastros son un apoyo, un mediador, bien sea para recordar y describir la actividad que acaba de pasar, o para reelaborarla. La situación de confrontación proporciona una oportunidad de volver sobre su experiencia, de pararse algún tiempo, de salirse del fuego de la acción en la cual lo vivido estaba inscrito, para desplegar lo que está sucediendo, poniéndolo en palabras, tomando el tiempo para tratar de recuperar lo que estaba pasando, analizar, comparar, evaluar y reformular para producir una sensación de actividad en torno a estos temas (Op.Cit.: V)

• **Tabla : Instrumentos de recolección de datos**

Instrumento	Prácticas	Función
Registro fílmico de clases	“prácticas constatadas”	Generar reflexividad en los docentes informantes. Acercar al investigador a la práctica concreta. Generar una transcripción, como nuevo discurso sobre la práctica.
Registro de observación de clases	“Prácticas constatadas”	Complementar el registro fílmico con la perspectiva del investigador/ observador. Acercar al investigador a la práctica concreta.
Entrevistas previas	“Prácticas comentadas”	Permitir al docente informante desplegar sus conocimientos y saberes declarativos sobre la educación, la autoridad y la relación pedagógica. Conocer información complementaria útil para la investigación conjunta sobre los trayectos formativos, experienciales y conceptos del docente informante.
Entrevistas de autoconforntación simple	“Prácticas comentadas”	Permitir la reflexividad del docente informante sobre la propia práctica observada en la filmación.

❖ **Resultados**

La construcción de un concepto nuevo de autoridad, fue parte del trabajo de investigación que se dio tanto a nivel teórico, como a lo largo de desarrollo del tratamiento de los datos recolectados en el campo. Lejos de vincular autoridad con una posición jerárquica, o con el ejercicio del poder, se abre el concepto hacia posibilidades de relaciones igualitarias, basadas en el reconocimiento y habilitación del otro y la transmisión cultural. Una forma de pensar la autoridad en función del crecimiento de lo nuevo, de protección de lo frágil y donde la idea de emancipación del otro sea posible a partir de la generación de condiciones para el desarrollo libre de todas las inteligencias (Beatriz Greco: 2007 y 2012)

En cuanto a las modalidades discursivas presentes en las clases y con las que construyen autoridad los profesores de los casos analizados, encontramos dos posibilidades diferentes. Así, las docentes del caso 1 y 3 construyen una modalidad discursiva con marcas lingüísticas de distancia comunicativa y con un claro predominio de las funciones del lenguaje referencial, apelativa y metalingüística. Además, una regulación de los turnos de intercambio fuertemente marcada. En cambio, en el caso 2 la docente produce rupturas en esta distancia comunicativa a partir de la introducción de marcas de afectividad, particulares de su manera de relación. Además, en este mismo caso, se pudo encontrar una secuencia donde los alumnos se interrelacionan entre ellos de manera afectuosa y cambiando el tema de la clase. También, en el caso 2, el manejo de los turnos de la palabra es más “libre” y las regulaciones de la docente son en un estilo suave e indirecto. Esto permite realizar diversas interpretaciones. Por un lado, la existencia de estas diferencias tan tajantes en los modos de relacionarse con los estudiantes, no queda solo en la esfera de lo individual, sino que involucra lo institucional. Sin que sea una generalización, permite plantear la coexistencia de dos modos de relación docente/ alumno, en términos de grado de cercanía/lejanía comunicativa. También es interesante hipotetizar, que la búsqueda de distancia comunicativa podría ser un movimiento tradicional en el sistema, una búsqueda de reconstrucción de estadios anteriores en los modos de la escuela, pero sin que esta afirmación sea un prejuicio que lleve a rotular a docentes (“antiguo” vs “moderno”, por ejemplo).

Otra manera de pensar la autoridad desde la dimensión comunicativa y lingüística surge de la consideración de la polifonía bajtiniana. La toma de la palabra por parte del alumno, la posibilidad de la discusión y la opinión es un claro factor de construcción de un vínculo democrático y de una autoridad que sostiene al otro y lo reconoce y habilita. En las clases analizadas, se encontró un auténtico caso de polifonía, de intercambio dialógico, donde los alumnos pudieron desarrollar ideas diferentes a las del docente (caso 2). En el caso 3 esta situación polifónica se manifiesta igualmente cuando se permite a los alumnos justificar las relaciones entre el texto leído y las imágenes dadas por la docente, pero sin significar auténticas posturas diferentes, ya que el tema no era controversial. En el caso 1, la actividad de lectura realizada, es monológica, en tanto las respuestas que los alumnos pueden elaborar solo repiten lo que está en el texto fuente. Hay que considerar que la polifonía en clases implica dar un lugar de valor al estudiante, escuchar su palabra y su propia postura y eso se vincula con el concepto de autoridad como movimiento de habilitación del otro. Aquí es oportuno destacar como la entrevista de autoconfrontación, al volver sobre fragmentos filmados, críticos en torno a la polifonía de la clase, la palabra del docente entrevistado enriqueció la comprensión del análisis del investigador. Así, en la reflexión producida en la autoconfrontación, aparece cómo el docente tomó decisiones de intervención, orientadas a producir respuestas “repetitivas”, no por una concepción jerárquica de la autoridad, sino por un conocimiento pragmático de condicionantes tales como el grupo

de alumnos, las particularidades de las clases de textos trabajadas en esa clase y con ese grupo y hasta del horario de la clase observada.

En cuanto al acompañamiento a las situaciones de lectura que llevan a cabo los docentes, se presentaron escenas de lectura en voz alta comunicativa (caso 1 y 3) y una escena de lectura grupal indicial (caso 2). Entre el caso 1 y 3 la diferencia es quién lee en voz alta. En el caso 1 serán los alumnos, quienes presten la voz y en el caso 3 será la docente quien les “done”, les regale la lectura de un texto de ficción. Al respecto el caso 3 se diferencia del 1 y 2 porque en estos últimos se abordan textos comunicativos y no ficcionales. Algo que atraviesa todos los casos observados radica en que la lectura se vincula con la intención de comprender el texto y no como una mera oralización, pero siempre aparece un alto grado de escolarización de las actividades de lectura. En el caso 1 se plantea un objetivo de lectura y se realiza una práctica de lectura cortada y comentada. En el caso 2 no queda claro que se trate de una escena de lectura. Para los chicos es una actividad que consiste en buscar y recortar clases de textos. En el caso 3 tampoco se plantea un objetivo de lectura, sino que se lee en voz alta y a continuación se realiza una tarea.

Otro indicador de modos de la construcción de la relación y de la autoridad pudo analizarse en el tipo de preguntas y respuestas de la interacción de las clases. Así, observamos coincidencias ya que en los tres casos las preguntas las formula el docente y la respuesta de los alumnos no es de elaboración creativa ni crítica, sino literal. También, coincide que las respuestas de los alumnos, por lo general son monosilábicas y por tanto, ampliadas por la misma docente. En cuanto a la circulación de la palabra observamos como constante que es altamente regulada por la lógica escolar - pregunta respuesta y que la carga explicativa recae en el docente.

En la instancia de autoconfrontación se destaca que las reflexiones producidas en los docentes se orientaron principalmente a explicar las prácticas hechas. Para esto, de manera profesional justificaron las escenas que se usaron como trazas de la actividad. Pero en el caso 1, la docente no reconoció el tema de la autoridad en el fragmento utilizado. Se trataba de elegir un fragmento que permita reflexionar sobre la construcción de la relación pedagógica en las situaciones de ruido comunicativo observado. Cuando ella lo comentó, lo consideró un problema de pérdida de tiempo y de organización. Así, construye un discurso justificando lo hecho: por un lado en la dinámica institucional y por otro en la continuidad de la secuencia. Esta palabra debe ser tenida en cuenta para matizar la interpretación que el investigador realiza. El hecho de cruzar distintos instrumentos, permite enriquecer la interpretación. Al respecto de esto último, explica el monologismo de su clase en términos de “actividades mecánicas” y las justifica porque permitirían complejidades posteriores. En el caso 2 la reflexión que construye la docente la lleva a plantear que con el objetivo de generar nuevas posibilidades explica a toda la clase, a grupos particulares y hasta de manera individual, el mismo tema. La instancia inicial de devolución de la evaluación con la que comienza la clase observada, se considera igualmente una situación de nueva posibilidad de aprendizaje. Visto desde este punto de vista su acción docente es un acto de relación, de vinculación. Da cuenta de un movimiento hacia el otro para generar la posibilidad de que se construya, de que se apropie del lugar del que aprende. Eso mismo, una docente que repite a pequeños grupos o a alumnos de manera individual, podría interpretarse como un caso de falta de autoridad, desde una concepción tradicional y sin tener un acceso a la palabra autoconfrontada de la docente, que da cuenta de un compromiso con un grupo de estudiantes, de un colegio periférico, de la ciudad de Salta, capital.

En el caso 3 la autoconfrontación le permite enunciar como ella construye la distancia comunicativa y como valoriza el cumplimiento frente a los que no trajeron el libro. Para

ella esta es una manera de generar aprendizaje en torno a la autoridad con la metáfora del contagio. En este caso, la entrevista final entró en contradicción con su discurso de la entrevista previa. Así, en ese contraste, el investigador puede nuevamente descubrir cómo el discurso sobre la práctica difiere de las concepciones declarativas y se vuelve mucho más complejo el análisis posible.

En los tres casos, la reflexión movilizó a realizar un discurso explicativo de las prácticas, descriptivo y permitió que aparezcan razones y criterios de la práctica. (Como ejemplo, diríamos lo de la metáfora del contagio del caso 3, o la explicación grupo por grupo en el caso 2).

❖ **Discusión y conclusiones**

Como se desarrolló en el párrafo anterior, el pensar la autoridad como una “construcción” y en “relación” permitió mirar las prácticas de enseñanza, como lugar de acción comunicativa, de implementación de estrategias diversas, no solo para la “transmisión” de la cultura escrita, sino para el sostenimiento del vínculo. Así, se observa una tensión entre *concepciones naturalizadas de la autoridad en relación con la práctica*, ya que inserta a los docentes en vínculos concretos con sus grupos de alumnos, en donde se ponen en juego estrategias diversas para el sostenimiento de la misma relación. En lo declarado sobre las prácticas, esas concepciones naturalizadas de la autoridad añorada, se entrecruzan con mandatos sociales contemporáneos para la escuela y con concepciones acerca de lo que es enseñar y aprender. Esas afirmaciones declarativas, cuando se leen en relación con las prácticas, se complejizan. Aparece el trabajo de construcción de la autoridad en el intercambio concreto de la clase, a lo largo de toda la hora de clase.

Recuperando las categorías con las que se trabajó en la investigación, este trabajo de construcción de la autoridad se evidencia en la relación que se produce entre los sujetos. ¿Cómo se dirige el docente a sus alumnos? ¿Qué grado de distancia comunicativa – marcada lingüísticamente- elige para construir autoridad? Resulta muy interesante haber encontrado, en el trabajo de campo, dos estrategias tan disímiles, entre quienes marcan la distancia, y quien busca la afectividad y cercanía, casi rompiendo con las convenciones del ámbito escolar. Ambas decisiones responden a las propias concepciones de autoridad, a ideas sobre cómo debe ser el ambiente de trabajo en el aula, acerca de cómo se debe usar la palabra en ese histórico tiempo de la hora cátedra del docente del secundario, en el que se espera un trato, un modo de dirigirse, pero al mismo tiempo donde se están gestando permanentemente rupturas, que permiten el ingreso de la digresión, de la familiaridad y el afecto.

Algo que atraviesa la relación docente/ alumno en el secundario obligatorio de Argentina, en este siglo XXI, radica en la tensión enseñanza/ contención. El docente se construye en relación a un otro vulnerable, al que no hay que excluir, al que hay que acompañar en su permanencia en el nivel secundario. Tanto en lo declarado, como en lo observado en las clases, aparece este docente que se relaciona con sus estudiantes en función de la contención. La contención se vive como un problema, se considera que la escuela debería ser otra cosa, como antes, en el sentido de estar para enseñar y transmitir, esto, en las prácticas comentadas. Pero en las constatadas, se realizan movimientos comunicativos específicos para lograr la contención. Así, un docente que explica aunque el grupo de alumnos no atienda, que vuelve a explicar individualmente lo que ya explicó para el grupo clase, no puede considerarse un docente “sin autoridad”, sino, por el contrario, como un docente que se construye como autoridad para ese otro a quién trata de alcanzar con la palabra dicha y repetida, con los

reiterados encuentros a lo largo del transcurrir de la clase. La discusión está planteada: ¿tener autoridad es marcar distancia y controlar la clase o es una búsqueda constante de ese otro al que se contiene y al que se debe proteger y habilitar?

En cuanto a cómo se lee en las clases observadas, fue interesante ver cómo la construcción de autoridad del docente se plasma en estrategias de intervención a la hora de leer en la escuela. Desde la pregunta ¿quién lee? surge una relación entre la concepción de lectura, la práctica de lectura implementada y la relación pedagógica en construcción. Así, un docente que lee para sus alumnos, que comparte, que dona la palabra, es una posibilidad. Pero también un docente que permite leer a sus alumnos, tomar la palabra y aunque haya falencias inesperadas para el nivel secundario, habilitarlo como lector que comunica al grupo clase, es un movimiento de construcción de autoridad, de ese adulto que permite ser, que crea el espacio para que el otro se posicione en el rol de lector. Las diversas maneras de leer en clases, con estrategias de cortar y comentar, se vuelven también un espacio donde afloran posturas frente al otro como lector y sobre cómo debería leer. El matiz es sutil, ya que se puede leer en voz alta o hacer leer en voz alta para comunicar algo a otros o para realizar un ejercicio de control.

Todas las escenas observadas serían escolares en tanto están insertas en situación de aula. Lo que podría plantear que la actividad se desescolariza es el grado de comunicabilidad que adquiere el acto de leer. Cuando se lee respondiendo a una necesidad real del lector, cuando se establecen objetivos que trascienden la clase se puede pensar en una lectura real, en oposición a la escolarizada. Y esta lectura real, en la sociedad contemporánea implica el diálogo, el intercambio, la lectura en comunidad de lectores.

En todos los casos interesa ver para qué se lee, cómo se lee, cómo interviene el docente, qué tipo de acompañamiento se elabora. Se puede preguntar para evaluar grado de comprensión o para generar reflexión y comprensión. Se puede dejar preguntar al alumno y en cada decisión de la práctica aparece un modo concreto de construir la autoridad del docente en esa relación tan particular, como lo es la relación pedagógica. Un grado mucho más fuerte en la habilitación del otro es cuando se permite al alumno leer incluso un sentido distinto al que el mismo docente sostiene. La polifonía, es clave para comprender la relación de autoridad. Una autoridad que dialoga y que construye con el otro es una autoridad que se sostiene y que es buscada por ese estudiante, que puede ser, a partir de ella.

❖ Bibliografía

Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.

Greco, María Beatriz (2011): *La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación*. Rosario: Homo Sapiens.

_____ (2012) *Emancipación, educación y autoridad. Prácticas de formación y transmisión democrática*. Buenos Aires: Noveduc. Publicaciones:

Cahour, B. et Licoppe, C. (2010/2). *Confrontaciones a los rastros de su actividad. Comprensión, desarrollo y regulación del actuar en un mundo cada vez más reflexivo*. (I a XI) *Revue d'anthropologie des connaissances* 2010/2 – 2 (4), ISSN 1760-5393.

Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2-page-I.htm>

Fernández, G. et Clot, Y. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad publicado en Laboreal, Volume III, Nº1, 2007 Pp. 15-19. Versión digital en http://laboreal.up.pt/media/artigos/112/15_19pt.pdf

Duboscq, J. et Clot, Y. (2010/2). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2 (4), 255-286. Recuperado de <http://www.cairn.info/revue-anthropologie-des-connaissances-2010-2.htm>

Pastré, P.; Mayen, P. y Vergnaud, G. (2006). La didactique Professionnelle. *Revue française de pédagogie*, nº 154, janvier-février-mars 2006, 145-198 Recuperado de <http://rfp.revues.org/157>

Parte III: Investigaciones sobre escritura y formación

La línea de escritura en el Programa Saint-Exupery Análisis de prácticas docentes situadas

Liliana Calderón
Área de Investigación Educativa.
Instituto Nacional de Formación Docente
Profesora e investigadora Universidad Pedagógica (UNIPE)

❖ Introducción

En el año 2010 el Instituto Nacional de Formación Docente nos solicitó la participación desde el equipo del área de investigación para llevar adelante algunas líneas de orientación y coordinación de trabajos que ayudaran a los becarios de la primera

cohorte Saint-Exupery en su tarea de formación y sus tesis en las líneas temáticas de tics, escritura y autoridad docente. El trabajo propuesto fue integrar un equipo de coordinación en cada línea con aportes de un profesional argentino y otro de Francia.

Desde ese marco institucional se llevó a cabo una interesante experiencia que comenzó con la conformación de los grupos de becarios según las líneas de trabajo propuestas. En el inicio tomamos contacto no sólo con los becarios asignados para este proceso, sino con un conjunto de ideas y perspectivas que proponía el dispositivo formativo previsto para un desarrollo en colaboración con la universidad de Reims en Francia. Estas ideas resultaron novedosas al menos para los profesores involucrados, y en gran parte también para quienes tuvimos a nuestro cargo coordinar los procesos dentro de las líneas propuestas.

En la primera parte de este texto mencionaremos los principales detalles del proceso formativo e investigativo llevado a cabo por los profesores becarios, así como el proceso de discusión que tenía la temática de escritura en relación con el contexto escolar en la Argentina mediante la revisión de la literatura existente, que permitió diseñar los marcos y problemas comunes que el grupo podía trabajar en relación con la temática de enseñanza de la escritura.

En la segunda parte reconstruiremos el cuadro teórico y las articulaciones propuestas para el trabajo mediante la combinación de diferentes aportes de la didáctica profesional, la clínica de la actividad y los marcos de trabajo sobre didáctica de la escritura que permiten una mirada conceptual sobre la problemática que se aborda.

En la última parte desarrollamos las principales conclusiones y líneas de trabajo que abren algunos de los resultados proporcionados por las tesis realizadas dentro de este proceso. En este caso se utilizaron trabajos presentados en el congreso del AMSE (Asociación Mundial de Ciencias de la Educación) 2012 y en las tesis presentadas por los becarios al finalizar su proceso formativo.

❖ El programa Saint-Exupery y el desarrollo de la línea de la escritura

El grupo seleccionado para esta línea, conformado por profesores de Institutos de formación docente de diferentes orientaciones disciplinares, tuvo como primera tarea problematizar el tema de la escritura en la enseñanza de las diferentes disciplinas y focalizar en el nivel de la escuela secundaria. A partir de este trabajo, se propuso elaborar un proyecto de investigación común que permitiera dar cabida a varios estudios y disciplinas.

En la tarea de problematizar aparecieron los supuestos de base que nos ponían en contacto con el problema: Si bien es posible para cada nivel de enseñanza identificar las principales cuestiones en torno a la enseñanza de la escritura, en el nivel secundario el tema adquiere una especificidad muy particular. A pesar de que la tendencia curricular enfatiza la necesidad de escribir en todas las disciplinas, prevalecen en el profesorado aún algunas restricciones que operan como resistencia y que pueden sintetizarse en al menos cuatro justificaciones ancladas más en un sentido común que en estudios con base empírica: la escritura es un don que algunos seres poseen y otros no; en la escolaridad, las cuestiones de escritura corresponden al dominio de la enseñanza de la lengua y en consecuencia, es competencia de sus profesores; la habilidad de la escritura se desarrolla en el nivel de escolaridad anterior y los alumnos de la escuela secundaria deben traer desarrollada esa capacidad; si se asume la enseñanza de la escritura en las disciplinas, éste tiene que concebirse como un “conocimiento transversal” para todas las asignaturas, algo así como una macrohabilidad que se pone a funcionar para cualquier tiempo y lugar.

Debido a estas preocupaciones recorrimos una buena parte del estado de las discusiones sobre el tema en nuestro país. En una resumida síntesis diremos que el tratamiento de la escritura y los aportes para la enseñanza adquieren un gran impulso a partir de investigaciones ligadas a la descripción del proceso cognitivo que tiene lugar al escribir y a las habilidades puestas en juego por los sujetos cuando escriben. Así se puede reconocer un momento llamado estadio cognitivo, en los trabajos de Teun Van Dijk (Van Dijk, 1983; 1997), con el modelo de composición de macrorreglas de comprensión y producción y en los trabajos de Flowers y Hayes (1979), quienes proponen un modelo cognitivo general del proceso de composición de un texto: se trata de un proceso recursivo de planificación, textualización y revisión (Cassany, 1991). A este conjunto se suman los aportes de Bereiter y Scardamalia (Scardamalia & Bereiter, 1992) quienes procuran sistematizar las habilidades de escritura que se observan en escritores, diferenciando entre maduros o experimentados y novatos. La diferencia entre estos dos momentos o estadios supone que los primeros están en condiciones de reformular sus escritos hacia niveles más complejos, ajustándolos cada vez más a un género discursivo y en ese movimiento de reformulaciones “transforman el conocimiento”, en tanto los segundos, menos expertos carecen de estas condiciones y su escritura se limita a “decir el conocimiento” sin adecuación a la situación y restricciones de un género (Alvarado, 2003).

Durante la década de los '80 tiene lugar también el desarrollo del movimiento anglosajón de *Escritura en las disciplinas* que propone a la escritura como una herramienta fundamental para el aprendizaje. Para este enfoque ya no es posible circunscribir la enseñanza de la escritura exclusivamente al estudio de la lengua sino que es preciso su tratamiento en cada área curricular (Carlino, 2004). Estas propuestas no tuvieron en nuestro medio por esa época demasiado desarrollo empírico sino que eran más bien recomendaciones desde los aportes teóricos y que servían para realizar innumerables diagnósticos y estados de situación.

No obstante, es posible observar un conjunto de investigaciones locales, que se vienen desarrollando preferentemente en torno de los problemas de los ingresantes y estudiantes en las universidades. Allí se destacan los trabajos de Elvira Arnoux, (1996) Maite Alvarado, Marina Cortés (2000; 2001) y Paula Carlino (2004), desde la Universidad de Buenos Aires. Por otro lado, se reconocen otros trabajos destacados que corresponden a Guiomar Giapuscio (1994), a Delia Lerner (2001) y a Beatriz Aisemberg (2008). En su conjunto estas producciones marcan una importante tendencia en los estudios sobre escritura en nuestro país. A ese universo se agregan además otras referencias, como los trabajos de Jean Paul Bronckart (2007) publicados en lengua española, y otros que aportan Ana Camps (2003; 2006), Joaquim Dolz (2010). También la relectura de los textos de Michel Bajtin (Riestra, 2010) sigue siendo una referencia ineludible en nuestro medio para abonar el desarrollo de un campo de investigación en enseñanza de la escritura, que es aún incipiente.

Sin excluir el desarrollo de los aportes anteriores, un tercer momento en los estudios sobre la escritura lo constituye el denominado estadio social que toma en cuenta el aspecto sociocontextual de la escritura (Pampillo, 2010). Este paradigma postula de manera central la noción de comunidad discursiva inspirada en la concepción bajtiniana de los “géneros discursivos”. La lengua se da a través de enunciados caracterizados principalmente por un género y las producciones lingüísticas desempeñan no una función de información o representación sino un rol de mediación (Bajtin, 2011). Cuando se trabaja sobre lo escrito es preciso referir su adquisición en un proceso social que implica muy globalmente a quien escribe: su inscripción como sujeto en un conjunto social caracterizado por modos de actuar, pensar, hablar específico de esa esfera de la actividad humana y diferente en la comunidad ampliada (Bernié, 2002). Esta perspectiva puede ser considerada como la más reciente etapa de los estudios

sobre escritura y permite mostrar claramente el desplazamiento del interés por estudiar este objeto desde la dimensión cognitiva hacia lo social y, más particularmente, hacia un enfoque socio cognitivo.

En líneas generales, la revisión de la producción en torno al tema de la escritura y su enseñanza, muestra la vacancia de investigaciones sobre el uso de la escritura en la escuela secundaria. Este punto sirvió para justificar ampliamente nuestro interés por aportar conocimiento de procesos de escritura situados en este nivel de enseñanza, que posee una interesante especificidad dado su estructura curricular marcadamente disciplinar. En ese sentido, el propósito fue dilucidar las características que adquieren las prácticas de enseñanza en relación con el desarrollo de diferentes contenidos disciplinares cuando están mediados por actividades de escritura en las asignaturas particulares.

Una vez reconocidas estas posiciones que corresponden a cómo se manifiestan las cuestiones que afronta la didáctica de la escritura, en la discusión del grupo Saint-Exupery fueron surgiendo los planteos teóricos, que susciben más bien a ese tercer estadio de estudios sobre la escritura, y que ayudaron a enfocar teóricamente el tema de la enseñanza de la escritura en cada campo disciplinar. En ese sentido resultó clave la mirada sobre las reglas discursivas que organizan cada tipo específico de discurso disciplinar en consonancia con las prácticas de comunidades de referencia (Bernie, 2004). Escribir en las disciplinas sería algo más que un mero ejercicio gramatical y ortográfico, que se detiene en las convenciones de una lengua, sino más bien en las posibilidades de movilizar estructuras de pensamiento y propiciar desarrollos cognitivos (Chartrand et al, 2005). Sin duda, este camino permite interesantes aportes para las estrategias de formación de los docentes desde los diferentes espacios curriculares y abre un campo de posibilidades para situar el problema de la escritura más allá del dominio experto de los profesores de lengua, extendiéndolo a los profesores de diversas disciplinas.

La problematización del tema en el proyecto nos condujo hacia las preguntas que permitieran observar situaciones de clase donde se pusiera en juego la escritura en las disciplinas. Esto, sin desestimar que en general en el grupo de trabajo suponíamos que en las aulas de escuela secundaria no se escribía demasiado y por eso parecía casi una tarea inútil intenta visibilizar esta cuestión. El sentido en este momento era observar ¿Qué actividades de escritura implementan los profesores en sus clases? ¿Cuándo lo hacen y cómo resuelven los estudiantes estas actividades? ¿Cuáles son los objetivos que se persiguen en cada ocasión?

Posiblemente todos estos problemas no se encuentran ausentes en el aula de la formación docente, en un doble sentido: primero, los alumnos de la formación, futuros docentes reproducen en los estudios superiores las dificultades señaladas para los estudiantes de la escuela secundaria. En segundo lugar, porque correspondería a los docentes en formación, anticipar que las cuestiones de la escritura son un asunto que compete a toda carrera docente, así como los procesos discursivos específicos que requiere cada disciplina curricular para expresarse.

Probablemente también, está presente, en la formación docente inicial, todo el conjunto de concepciones y de posiciones señaladas más arriba como resistencias del sentido común, respecto de la enseñanza de la escritura en las distintas asignaturas. Estas ideas suelen tener una circulación y adhesión corriente en los institutos de formación docente y la discusión y planteo de propuestas que atiendan a un enfoque que problematice este estado de las propuestas de aprendizaje, sigue siendo materia pendiente. Se podría hipotetizar en consecuencia, que las dificultades de los alumnos de secundaria tendrían algún correlato, entre otras cuestiones, en la escasa formación escrituraria de los docentes.

De gran parte de los trabajos referidos anteriormente y difundidos en la Argentina, se desprende una concepción bastante instalada en la discusión acerca de que leer y escribir más que habilidades técnicas, son prácticas y, como tales, se aprenden participando activamente en estas tareas y reflexionando sobre su uso. En ese sentido, para poder enseñar es necesario, precisamente, que los futuros docentes experimenten las posibilidades y las dificultades que leer y escribir conlleva.

Si bien en el proceso de revisión de los estudios vinculados al tema entramos en contacto con trabajos que se venían desarrollando en investigaciones en curso en el marco mismo del INFD, la preocupación metodológica era diferente: observar contextos de clase y posicionamiento de los profesores observados.

En el caso del proyecto Saint-Exupery, el énfasis estaba centrado en las decisiones y cursos de acción que toman los docentes de escuela secundaria para desarrollar prácticas de escrituras situadas con sus alumnos en escenarios de diferentes clases. Por este motivo, se seleccionó como unidad de análisis la actividad de escritura propuesta por el docente y los modos de resolución que realizan los alumnos en cada una de las clases de escuelas secundarias estudiadas.

Entonces se formularon algunos objetivos generales que servirían de referencia para las reflexiones del proceso formativo e investigativo:

- ✓ Conocer los contextos educativos francés y argentinos insertos en un contexto social global amplio para comparar las características de cada uno, sus similitudes y complementariedades, las dinámicas que intervienen en el proceso de enseñanza aprendizaje en las distintas disciplinas y las prácticas docentes realizadas en torno a la escritura en relación con las actividades prescriptas por el curriculum.
- ✓ Observar sistemáticamente los procesos de las prácticas de escritura propuesta en el aula por los docentes de las escuelas secundarias/colleges en las disciplinas de Matemática, Física, Historia y Geografía con el fin de comprender las actividades situadas a partir del análisis e interpretación de los modos de pensamiento, organización y acción en las aulas.
- ✓ Producir información relevante que permita contribuir a la mejora de las prácticas de enseñanza de los futuros docentes.

Una de las cuestiones que se imponía pensar era la posibilidad de capturar metodológicamente las características que asume la enseñanza de la escritura en contextos de clase de diferentes disciplinas escolares. Y también, en la medida de lo posible aprehender en algunas intervenciones de la práctica docente, modelos de la formación, que se pongan en acción en la toma de decisiones de una clase que requiera la mediación de la escritura. Esta discusión pasó a ser el eje central del proyecto de Escritura para los becarios Saint-Exupery. Lo que implicaba un cambio sustancial en los modos habituales de abordar este problema, ya que suponía focalizar en procesos de enseñanza situados y en escenarios de aula reales en la escuela secundaria.

En el marco del proyecto Saint-Exupery, el trabajo se centró en las actividades de escritura que intervienen en los procesos de enseñanza en las distintas disciplinas, en relación con algunos parámetros curriculares que funcionan como curriculum prescripto, con el propósito de observar la distancia entre lo que se prescribe, lo que se dice que se hace y lo que efectivamente se hace en las prácticas docentes, a sabiendas de la dificultad de acceso que la práctica real conlleva. Los referentes teóricos que permitieron esta mirada se desarrollan en el apartado del marco teórico.

Nuestro interés principal, en tanto formadores y en diálogo con otras investigaciones, se focalizó, en un sentido amplio, en construir a partir de observaciones sistemáticas de

actividades de escritura en la enseñanza secundaria, un conjunto de observables que permita reconocer los organizadores que sustentan la acción de los docentes.

Los interrogantes más específicos derivados de los objetivos y que fueron acordadas por el grupo de becarios sobre este tema:

- ¿Qué características asumen las actividades de escritura en las clases de escuela secundaria?
- ¿Cuáles son los observables en la actividad profesional vinculados específicamente con la escritura en su función de transformación del conocimiento en las disciplinas escolares?
- ¿Cuáles son las concepciones que tienen los profesores acerca de la escritura y sus funciones?
- ¿Qué tipo de restricciones se observa en la escritura escolar vinculadas con las matrices disciplinares y con los géneros textuales que mediatizan ese saber?.

El primer diseño de la investigación “Las actividades de escritura en las aulas de Matemática, Física, Historia y Geografía de la escuela secundaria. Una puerta de acceso a la formación docente” fue realizada antes del primer viaje a Francia en 2011. Este primer viaje estuvo pensado como una toma en contacto con escuelas, registros de aula, y una instancia formativa teórica a partir de un ciclo de conferencia más generales y unas discusiones específicas a cada grupo de trabajo. Es decir que a esta altura, las preguntas servían de motor de búsqueda para ensayar miradas en otros contextos. Este fue un ejercicio de distanciamiento de la realidad local como estrategia de proceso formativo que se complementó con cantidad de lecturas y escuchas sobre los marcos teóricos de referencia.

Fue preciso conjugar un conjunto de decisiones para articular un marco teórico que pudiera ayudar a comprender la complejidad del problema de investigación conformado por diferentes planos que interactuaban todo el tiempo:

- 1) observar la actividad de los profesores en sus clases (actividad prescrita, realizada, impedida...).
- 2) integrar la dimensión didáctica de la escritura que no es la misma en Matemática, Historia, Geografía...
- 3) encontrar y articular diferentes enfoques sobre la escritura para superar la idea de la escritura como un conocimiento ya “dado” “adquirido”, como una “macro habilidad”, sobre la que pocas veces se vuelve. Hacer ingresar aspectos de la escritura que la consideren ligada a los procesos del pensamiento, como “potente tecnología” (Ong, 1987) y además en su visión más subjetiva tener en cuenta el “rapport à l’écriture” (Barré de Miniac, C, 2002) de los profesores y estudiantes para intentar comprender lo que los docentes enseñan y lo que los alumnos aprenden en comunidades de aprendizaje que son a la vez “comunidades discursivas”.

En el siguiente apartado haremos breve referencia al cuadro teórico construido como modelo de inteligibilidad de las situaciones de escritura en las disciplinas. Cada becario debía enfrentarse con él y hacer ingresar sus saberes y recorridos previos, además de planteos propios de cada campo disciplinar. Hubo diferentes estrategias para manejar conceptos o proposiciones teóricas que les permitan establecer la relación que guardaba la teoría con los objetivos fijados en el trabajo general. Teniendo a mano las preguntas del problema se discutió en cada caso la posibilidad y la

pertinencia que algunos de los conceptos de la teoría permitían y en base a eso los becarios realizaron ajustes, revisiones y o rectificaciones de sus propios objetivos.

❖ **Las articulaciones del cuadro teórico elaboradas para las diferentes investigaciones**

Uno de los aspectos más relevantes del trayecto formativo de Saint-Exupery fue la posibilidad de hacer dialogar las perspectivas locales en torno al problema de investigación con un importante corpus teórico que fue propuesto por el equipo de investigación en educación CEREP (Centre d'Etude et de Recherche sur les Professionnalisations) de la Universidad de Reims, con un extenso recorrido en los planteos sobre teoría de la actividad y didáctica profesional, para estudiar el trabajo docente. En nuestro caso, se conjugaron con categorías de la didáctica disciplinar y de la escritura.

❖ **Teoría de la actividad y didáctica profesional y clínica de la actividad**

En un nivel general de la teoría se propusieron abordajes de la teoría de la actividad, la didáctica profesional y la clínica de la actividad a partir de las cuales fuera posible analizar el trabajo docente vinculado con la enseñanza de la escritura en las disciplinas. Las referencias principales de esta perspectiva se basan en los aportes de Yves Clot, (2001) y de Pastré (2006; 2011).

Desde la clínica de la actividad y el análisis del trabajo se propone un tipo de análisis muy particular de la actividad, tomando en cuenta una distinción fundante entre la tarea y la actividad, interesa la distancia creativa que se juega entre lo prescripto y lo realizado. Estas se transforman en potentes categorías que han sufrido profundas reconceptualizaciones a través del tiempo (Clot, 2010), y permiten acercarse a la complejidad que conlleva observar una actividad, entendida como la actualización de una entre las muchas posibilidades con las que los trabajadores cumplen o intentan cumplir o resisten el orden prescripto. Y “es precisamente ese conjunto de conflictos, entre posibles actividades, el que determina el desarrollo de una actividad vencedora”. (Fernández y Clot, 2007) (Clot, 2010).

En consonancia, la corriente de la Didáctica Profesional cuya preocupación es analizar el trabajo con miras a la formación de competencias profesionales, propone como hipótesis que la actividad humana está organizada sobre la forma de esquemas cuyo núcleo central se constituye por los “conceptos pragmáticos” (Pastré, 2006). Se trata de una corriente que pone de relieve la dimensión cognitiva que existe en todos los trabajos, siguiendo postulados de Faverge y Leplat, donde se manifiesta el aspecto creativo del trabajo en la distancia que transcurre desde la tarea a la actividad realizada (Pastré, 2011) y hace hincapié en el papel de la “conceptualización en la acción”, línea de pensamiento que abona en ideas de Piaget, Vygotski y Vergnaud.

Según estos planteos, el acceso a la actividad real es casi del orden de la imposibilidad, y metodológicamente sólo encuentra una chance, acercándose desde lo manifestado a algunos trazos implícitos que se encuentran en esa actividad, concebidos como “huellas de la actividad”.

Desde esta perspectiva interesa en primer lugar identificar aquellos “conceptos pragmáticos”, en términos de Pastré, que sostienen u organizan la actividad. Esto se vincula a la imagen operativa que construye todo sujeto (Ochanine, citado por Pastré 2006) en la situación que se analiza. Por eso, en nuestro caso interesa conocer cómo y en qué condiciones el profesor puede hablar de su propio trabajo, sobre el registro de su actividad visible, obtenida en la entrevista de autoconfrontación.

❖ La didáctica de las disciplinas y la didáctica de la escritura

La segunda dimensión que procuró articular este marco teórico se encuentra vinculada con la actividad específica de enseñar escritura en cada una de las disciplinas. En relación con ella se constata la abundante literatura que permite abordar este aspecto puntual del problema.

Uno de los aportes que conduce a una primera articulación corresponde a J.P. Bernié, desde la didáctica de la lengua, construida a partir de la noción de “comunidad discursiva” y que procura romper con una tradición de enseñanza de la lengua concebida como “una teoría sobre el objeto” (Bernié, J.P. 2004). Esta perspectiva se encuentra en convergencia con el análisis de la construcción de saberes a través de la relación entre la actividad de desarrollo de los alumnos y las prácticas de los maestros.

Desde un planteo, que tiene inspiración en el pensamiento de Leontiev y Vygotski y que abona en las ideas propuestas por Bajtín sobre los géneros discursivos (2011), la clase puede ser asumida como una comunidad de discursos, en la que la concepción del lenguaje y de su rol desde los aprendizajes no puede ser la misma en las disciplinas francés que en matemáticas, ciencias, historia o Geografía. Por lo tanto es necesario construir la conciencia de sus similitudes y diferencias.

Específicamente a partir de estas nociones Bernié trabaja en torno de la pregunta ¿Qué está en juego en la entrada de los estudiantes en la cultura escrita? ¿Cómo llevar a cabo acciones para tal comunidad discursiva en relación con las disciplinas? ¿Cuál es la manera de llevar a cabo la construcción de la comunidad discursiva en un aula de tal o cual disciplina? ¿Cuáles y en qué momento se realizan los “gestos” para esa construcción? (Bernié, 2004).

Concebido desde la teoría de la actividad, el gesto profesional comporta un entramado de significados, el resultante de la integración de las discordancias y de los sostenes entre el gesto prescripto, el propio gesto y el gesto de los colegas de trabajo. Es al mismo tiempo, la individuación y la estilización de las técnicas corporales y mentales, eventualmente diferentes (el estilo), en circulación en un oficio (lo genérico) y que constituye el “toque social” de ese oficio (Clot y Faïta, 2001). Es por eso que la actividad de un profesional no puede quedar reducida sólo a lo que se observa, ya que esto es sólo una parte de la actividad real: “la actividad observada puede entenderse como la actualización de una entre muchas posibilidades con la que los trabajadores intentan cumplir con lo prescripto”. También forma parte de la actividad “lo que uno no hace o piensa hacer en otro lugar o circunstancia” siendo “la actividad realizada la que triunfó entre otras con las cuales competía” (Clot y Fernández, 2007, p 15).

Esas preguntas entran en diálogo con la función epistémica de la lengua, es decir la concepción de la escritura como herramienta fundamental para la apropiación del conocimiento y del saber-hacer disciplinar, por un lado. Por otro, con el desarrollo de un panorama bastante amplio de los trabajos que permiten sostener esta perspectiva con relación a la enseñanza de la lengua escrita en las disciplinas.

Algunas categorías teóricas que ayudaron al trabajo heurístico de identificar los aspectos relevantes de las llamadas prácticas de escritura, según nuestro proyecto:

- El lenguaje como práctica social y la lectura y la escritura como **formas de hacer y de pensar**, más ligado a los planteos de Bronckart;
- La noción de **rapport a l'Écrit** propuesta por Barré-De-Miniac inspirada en la noción de ‘relación con el saber’ formulada por B. Charlot

- Las nociones de **comunidad discursiva** y de género discursivo utilizadas por D.Mengueneau y que han sido recuperadas en los trabajos de por J.P Bernié.
- La noción de **gesto profesional docente** (Bucheton, 2008) siguiendo el pensamiento de Fernández y Clot.

Según estas perspectivas la lengua escrita en las situaciones escolares no puede ser considerada como un medio o como una habilidad a desarrollar sino que es parte constitutiva de la misma actividad. Esto implica antes que nada, abandonar las posiciones “representacionalistas” del lenguaje para ubicarse en la perspectiva del “lenguaje como actividad”, desarrollada a partir del pensamiento de Vygostky, Voloshinov y Bajtín (Riestra, 2010).

Concebir **la clase como una comunidad discursiva** supone entenderla como un espacio de tensiones y de acuerdos entre el maestro y los alumnos sobre los modos de hacer-pensar y hablar propios y característicos de una disciplina.

De esta manera resulta muy interesante cómo se propone conceptualizar **el conocimiento escolar disciplinar**, no como una versión degradada del conocimiento de la comunidad académica, sino como una variante propia de una comunidad discursiva específica, la comunidad escolar (como comunidad de instrucción)

La tarea del profesor o maestro consiste entonces en orientar a los alumnos a posicionarse como **enunciadores pertinentes** desde un medio material social y discursivo que corresponde a las maneras de hacer, pensar y hablar propias de las diferentes disciplinas.

Si bien estas fueron algunas articulaciones posibles propuestas a los becarios Saint-Exupery para sus trabajos de tesis, y el análisis del material de clase y sus reflexiones en relación con ese proceso, quedaron para cada trabajo en particular aquellas cuestiones vinculadas a las didácticas de las disciplinas específicas que forman parte de cada trabajo.

❖ **El análisis de la actividad y la metodología de videoscopía con autoconfrontación.**

Otro aspecto para destacar en la formación de los becarios Saint-Exupery estuvo relacionado con el ensayo y puesta en práctica de una metodología innovadora en nuestro medio: el uso de la videoscopía y la autoconfrontación. Se trata de un instrumental metodológico proveniente del campo del análisis del trabajo, utilizado por la clínica y la didáctica profesional, que fueron usados para el registro y el análisis de la clase y la actividad docente.

En un primer momento una clase es registrada mediante videoscopía. Luego se transcribe a los fines de realizar el análisis del contenido del texto de la transcripción por parte del investigador. Este análisis está focalizado en destacar la escritura de los alumnos como respuesta a los requerimientos del profesor. Este método permite al investigador obtener una visión extrínseca de la actividad. Luego se requiere que el profesor seleccione libremente uno o dos secuencias que se ven y se solicita que realice comentarios acerca de lo que el observa sobre su propio trabajo.

En este marco metodológico, la tarea propuesta a los profesores consiste en elucidar para el otro y para sí mismo las cuestiones que surgen en el desarrollo de secuencias de actividad presentadas en los videos. Se trata de situaciones de entrevista denominadas de autoconfrontación, que también registradas. Este método procura acceder a una perspectiva intrínseca de la actividad realizada, desde el mismo

actor. La convergencia de las perspectivas extrínseca e intrínseca permite acercarse a la comprensión de la complejidad de la actividad.

El propósito de este trabajo, consiste en generar condiciones para que el sujeto pueda realizar una reconcepción de su actividad, por lo general consiste en reformular y evaluar –a menudo en él y por él– su propia acción. Puede tener como resultado replanteos, nuevos cuestionamientos a sus criterios, incluso malestar. (Clot y Faïta, 2000)

Para esta metodología de análisis lo más importante es lo que el sujeto descubre de su actividad, sobre todo cuando no puede expresarlo. Se halla entonces en la circunstancia de ponerse forzosamente a distancia respecto de sí mismo, de considerarse como el actor en parte extraño de su propia acción (Clot y Faïta, 2000).

Los profesores becarios de Saint-Exupery utilizaron esta metodología de análisis en cada uno de los trabajos y con ella analizaron los registros obtenidos en el campo de las escuelas y las clases, es decir, situaciones de escritura producidas en el aula en diferentes disciplinas de la escuela secundaria.

En relación con este desarrollo teórico y sus articulaciones el trabajo adquirió una gran originalidad en cuanto al uso de un instrumental teórico metodológico que permitió un acceso diferente al trabajo situado de los docentes. Y en este sentido se alcanzó un importante avance heurístico con el entrecruzamiento de diferentes perspectivas que permiten intensificar el estudio de las prácticas de los docentes.

❖ Resultados

Proponemos aquí un recorrido general sobre los resultados de las investigaciones realizadas dentro del programa Saint-Exupery que pueden ser tomados como aportes al conocimiento de procesos de enseñanza y situaciones de escritura escolar en el contexto de nuestro país.

La primera cuestión que se deriva de los diferentes trabajos es la distancia que existe entre lo que los profesores proponen realizar y lo que efectivamente realizan en sus clases. En muchos casos, la escritura es una cuestión que no aparece en el horizonte de sus preocupaciones.

Las actividades dominantes en la clase de cualquiera de las disciplinas son aquellas que se resuelven en registro de intercambio oral y en encadenamientos de acciones oralidad/escritura. No obstante, La escritura tiene mayor presencia en actividades que se proponen para resolver en el hogar. Cuando los estudiantes leen lo que han escrito fuera de la clase, los profesores se limitan a asentir o desplazan el eje de su atención a otro lugar. Desde la perspectiva de Bucheton se trata de gestos de enrolamiento (Bucheton y Soulé, 2009) que no son acompañados luego por gestos de apuntalamiento o de sostén (Bucheton y Soulé, 2009) para el desarrollo de la escritura.

Otra cuestión que se reitera regularmente en los casos analizados es que cuando la escritura es requerida en actividades durante la clase, adquiere más bien una función de copia o registro de textos que están escritos en otro lugar, o para guardar contenidos en la carpeta de trabajo. Es notoria la ausencia de la escritura en su función epistémica (Chartrand, 2006a), es decir colaborando en la construcción de conocimientos, más bien desplazada hacia una función comunicativa, representativa o “semiótica” (en el sentido de transcripción de ideas ya definidas).

A partir de los registros de entrevistas, se observa que si bien los profesores reconocen el rol de la escritura en los procesos de apropiación de las disciplinas escolares, el “universo de lo escrito” no constituye uno de los objetivos prioritarios de enseñanza en la disciplina. Posiblemente por el tipo de representación que los profesores tienen de la

escritura. Es evidente la naturalización del proceso de escribir que prescinde de obstáculos o dificultades en los alumnos para la resolución de las escrituras.

Y esto emerge con claridad en las actividades de la clase: En Política y ciudadanía, Matemática, Geografía o Historia la escritura no constituye un eje en torno al cual se organizan los géneros de actividad propuestos a los estudiantes. La toma de notas, los escritos intermediarios, la diversidad de géneros textuales, no aparecen como herramientas didácticas en las prácticas observadas y analizadas, aunque tampoco aparecen claramente enunciadas en las prescripciones del Diseño Curricular (Ponce, 2012).

En los casos analizados se observa que el género de actividad oral consigna/exposición o pregunta/respuesta sostiene la estrategia discursiva de las clases de Historia y Geografía, por ejemplo, y sirve de base a la construcción textual escrita que se solicita a los alumnos. Las situaciones de conflicto o dificultad frente a la resolución de actividades de escritura se encuentran asociadas con la ausencia de gestos profesionales específicos para orientar eficazmente la resolución, enfatizando la falta de apuntalamiento que se señala anteriormente.

La metodología de análisis utilizada permite observar las articulaciones de las propias posiciones de los profesores con las del género profesional, que se reconstruye gracias a tres momentos claves: el plan previo de la clase, las conceptualizaciones en la acción de la clase y la autoobservación, situación en la que el profesor se posiciona en relación a la propia actividad, tal como lo concibe Clot (Fernández y Clot, 2007).

Con relación a las posibilidades de establecer las diferencias que se observan en las clases de las distintas disciplinas cuando se procura observar los géneros discursivos pertinentes para cada uno de los campos de saber analizados, vale realizar estas consideraciones:

En el caso de Política y ciudadanía, se observa que si bien en el aula se generan atmósferas que posibilitan la interacción y el diálogo, no se apunta a la producción de los géneros discursivos segundos necesarios para que el alumno pueda adoptar los modos de pensar-hablar-actuar de la comunidad discursiva escolar de referencia. Tampoco aparecen los géneros escolares “codificados” tales como las disertaciones, los comentarios de texto, o las exposiciones, sino géneros discursivos tales como relatos o narraciones, exposiciones breves, respuesta oral a cuestionarios de lectura, todos ellos ligados a los géneros discursivos primarios (Ponce, 2012).

En el caso de Matemática las actividades con escritura se localizan en situaciones la resolución de los problemas que los alumnos deben realizar para pasar de escrituras aritméticas a escrituras algebraicas. Las posibilidades reales de los alumnos de apropiarse de las maneras de pensar, hablar y actuar más cercanas al género discursivo de la disciplina -en particular del álgebra- se ve recortada por las características del género de actividad escolar que plantea el docente que no logra gestionar el juego didáctico de los roles en la comunidad cuando propone la resolución del problema. (Gorostegui, 2012)

En los casos de Geografía, se observa durante el transcurso de la clase la existencia de procesos de conversión de géneros discursivos complejos (como es el apunte o la toma de notas) en géneros de actividad (son parte de la sanción para los alumnos que no tienen el material de lectura) (Bernié, 2001) y algunos géneros escolares (extraer información de un texto y trasladar a otro, tomar notas) ubicados en lugares de baja intensidad para promover desarrollo del conocimiento dentro de la relativa opacidad del contrato didáctico.

En las clases de Historia las escrituras solicitadas se encuentran incluidas en actividades de revisión de lecturas y transformadas en género de actividad

pregunta/respuesta propio de otras preguntas que los alumnos tenían como actividad fuera de la clase, cuyas respuestas se revisan en la clase (Calderón, 2012). La escritura en base a consulta de fuentes y con uso de género narrativo que podría codificar la experiencia de los alumnos con la historia no ingresa en estas posibilidades.

Esta observación abre otro interrogante posible: ¿Cuáles son las razones para que un género discursivo escolar se transforme en un género de actividad que no se corresponde con la finalidad cognitiva? La búsqueda de una respuesta reenvía, desde esta metodología, a reconstruir los cursos de acción de las diferentes clases, lo que permite ubicar las decisiones de los profesores en esa temporalidad y en esa situación. Gran parte de las actividades vinculadas con la escritura en la clase o la revisión de la escritura tiene que ver con intenciones más pragmáticas que se corresponden con los “conceptos pragmáticos” (Pastré, 2006) de poner a los alumnos a trabajar o mantener el orden de la clase. Son situaciones en que el objetivo de la disciplina o del trabajo de los alumnos se antepone al del desarrollo cognitivo mediante el saber que está en juego.

Esta hipótesis se conjuga con la observación de que la “conceptualización en acción” predominante de los profesores (los modos en que leen y conceptualizan la tarea en situación) no pone en juego la función epistémica de la escritura y tampoco su relevancia para reelaborar el sentido común o saber cotidiano de los alumnos. Se trataría entonces de una versión restringida de la escritura que permite leer un indicio de los límites de recrear los contextos de comunidades discursivas disciplinares, con sus prácticas discursivas específicas, para promover en los alumnos roles de “enunciadores pertinentes”.

❖ Algunas conclusiones

El tipo de análisis propuesto hace aparecer con mayor claridad los problemas que presenta la enseñanza de la escritura en relación con las disciplinas en la escuela secundaria. Una mediación pedagógica, anclada en una versión escolar de la escritura más cercana a la realización social de esta práctica, sería un punto clave en los procesos de secundarización, es decir propuestas y actividades de reelaboraciones de géneros primarios, que permitirían a los alumnos desarrollar la escritura de modo menos automatizada y explorar los roles que propone la ficcionalización de las prácticas discursivas disciplinares, las que podrían desenvolverse desde proyectos sostenidos de escritura, explorando la diversidad de géneros textuales, que coloquen a los alumnos en situación de mayor autonomía. Desde nuestra perspectiva de análisis, el desarrollo de competencias profesionales para la enseñanza de la escritura en la escuela secundaria se mantiene aún como un terreno escasamente explorado (Calderón, 2013)

Estos aportes resumidos de los trabajos elaborados en la formación de becarios de Saint-Exupéry, abren algunas líneas de trabajo sobre las cuales sería necesario seguir indagando especialmente en la particular relación que se teje con la escritura, no sólo entre los docentes de la escuela secundaria, y entre aquellos que se están formando como profesores, sino también en las prescripciones curriculares en vistas a reflexionar sobre los supuestos no interrogados acerca de las competencias comunicativas (su transversalidad o no, las opiniones y actitudes frente a la escritura, las concepciones acerca de la escritura y de su aprendizaje). Vale la pena interrogarse sobre los dispositivos pedagógicos de lectura y de escritura en las prácticas efectivas de la formación docente inicial y continua y en las prescripciones curriculares que definen la tarea para la formación docente. Esta sería una alternativa para la revisión del lugar de la escritura en las prácticas de enseñanza de las disciplinas científico-escolares y de

las condiciones de posibilidad de instituir una comunidad discursiva escolar en la escuela secundaria.

Esta reflexión nos conduciría a preguntarnos sobre cómo enseñar a leer y escribir en las disciplinas desde la formación docente inicial -tanto a nivel de la tarea prescripta como de la actividad real y la actividad realizada-, y seguramente los resultados comentados aquí podrían alimentar otras investigaciones que cada vez son más necesarias.

❖ Bibliografía

Aisemberg, B. (2008). Los textos, los alumnos y la enseñanza de la Historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales. *Revista de Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 7, 37-45.

Alvarado, M. (2003). Resolución de problemas. *Revista Propuesta Educativa*, 26. Dossier Escrituras y educación. FLACSO, Argentina.

Alvarado, M. (2001). Entre líneas. Teorías y enfoques para la enseñanza de la escritura, la gramática y la literatura. Buenos Aires: Flacso. Manantial.

Alvarado, M.; Cortés, M. (2000). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Ciencias Sociales*, 43, 1-3. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.

Arnoux, E. (comp.) (1996) Adquisición de la escritura, Centro de Estudios de Adquisición del Lenguaje, Facultad de Humanidades y Artes, Univ. Nac. De Rosario, Ed. Juglaría, Rosario. Argentina.

Bajtin, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp. 245-287). Buenos Aires: Siglo XXI.

Barré de Miniac, C. (2002). Du rapport à l'écriture de l'élève à celui de l'enseignant. Où l'élève interroge l'enseignant. *Revue Éduquer*, 2, 3e trimestre.

Bernié, J.P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. En Bernié J.P. *Apprentissage, développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux. Pp. 155-171.

Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive »: un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Bernié, J-P. (2004). L'écriture et le contexte : quelles situations d'apprentissage ? Vers une recomposition de la discipline « français ». *Revista Linx*, 51. Recuperado de <http://linx.revues.org/163>.

Bronckart, J (2007). Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bucheton, D. (2008). Introduction. Professionnaliser? vers une ergonomie du travail des enseignants dans la classe de français. In Bucheton, D. et Dezutter, O. *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*. Editions De Boeck Université. París.

Calderón, L (2012). Los gestos profesionales para la enseñanza de la escritura desde una mirada disciplinar comparativa. Ponencia sur La recherche en éducation et en formation: enjeux pragmatiques. Colloquio AMSE. Congreso Mundial de Educación. Reims, Francia.

Calderón, L (2013). La enseñanza de la escritura en las disciplinas de la escuela secundaria. Enfoques para comprender el trabajo docente. Artículo publicado en Bulletin Nro. 3 de la CRCIE (Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative). Université de Sherbrooke. Canadá.

Camps, A. (comp) (2003). Secuencias didácticas para aprender a escribir. Barcelona: Graò.

Camps, A (comp) (2006) Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graò.

Carlino, P. (2004) Escribir a través del curriculum. Tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*. 1 (25)
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a25n1/25_01_Carlino.pdf

Cassany, D (1991). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós . Comunicación. Barcelona-Buenos Aires-México

Chartrand, S. y Blaser, C. (2006a). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires: prolégomènes à un champ de recherche. En B. Schneuwly y Th. Thévenaz (Ed.) *Analyse des objets enseignés. Le cas du français* (pp.179-194).Bruxelles: De Boeck.

Chartrand, S -G, Gagnon, M. & Blaser, C. (2005). Les activités de lectures et d'écriture menées par les élèves dans et pour les cours d'Histoire et de sciences. [Équipe de recherche Scriptura, CRIFPE, Université Laval]. 8e Biennale de l'éducation et de la formation.

Ciapuscio, G. (1994). Tipos textuales. Eudeba. Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina.

Clot y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42. Recuperado de www.ucm.es/cont/.../clot_yvestexteclot4_3.pdf.

Clot, Y. (2010). A psicologia do trabalho na França e a perspectiva da clínica da atividade. *Fractal: Revista de Psicologia*, 1 (22), 207-234.

Dolz, J. (2010). Describir la actividad didáctica docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula. En Vallès Villanueva, J. Rodríguez, D. y Rickenman, R. *L'activitat docent. Intervenió, innovació, investigació*.

Fernández, G y Clot, I (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en autoconfrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal*, 1 (5), 15-19.

Flower, L. (1979). Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*, 41, 19-37.

Gorostegui, E. (2012). Las prácticas de escritura en el trabajo algebraico de alumnos de secundaria. Memoria de investigación. INFD. Buenos Aires, Argentina.

Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.

Ong, W. (1987). Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Pampillo, G. (2010). Escribir. Antes no sabía que yo sabía. Buenos Aires: Prometeo libros.

Pastré, P. (2011). La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Paris: Presses universitaires de France.

Pastré, P, P Mayen y G Vergnaud (2006) La didáctica profesional. Tomado de *Revue française de pédagogie*, n° 154, enero-febrero-marzo de 2006, pp. 145-198. Traducción María Teresa D'Meza y Rodrigo Molina-Zavalía. UNIPE.

Ponce, L. (2012). Los usos de la escritura en la clase de Política y ciudadanía en la escuela secundaria. Memoria de investigación, INFD, Buenos Aires, Argentina.

Riestra, D (comp,) (2010) Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados, Miño y Dávila, Buenos Aires, Argentina.

Scardamalia, M y Bereiter, C (1992) dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Revista Infancia y aprendizaje*, 58; 43-64

Van Dijk, T (1983) la ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Editorial Paidós, Barcelona, España.

Van Dijk, T (1997) Estructuras y funciones del discurso. Editorial Siglo XXI, Madrid, España.

Las prácticas de escritura en el trabajo algebraico de alumnos de secundaria

Edith Gorostegui

Nació en la provincia de Formosa. Actualmente reside en Corrientes donde trabaja en la Formación de Docentes para los todos los niveles educativos (inicial, primario, secundario, terciario y universitario). Es profesora del ISFD "Dr Juan Pujol" – Corrientes, cátedras: Enseñanza de la matemática en los Profesorados de educación primaria y de educación inicial. Didáctica de la Matemática I en el Profesorado de Matemática. Es docente de dos Facultades de la Universidad Nacional del Nordeste, en cátedras afines a la Didáctica de la Matemática. Es profesora en Matemática y Física (Universidad Nacional del Nordeste UNNE); licenciada en Didáctica de la Matemática (UNNE) y Especialista en Investigación Educativa (Universidad Nacional del Comahue).

Integra el equipo de capacitadores de la Dirección Nacional de Educación primaria del Ministerio de Educación de la Nación, en el Programa Matemática Para Todos, desempeñándose como tutora regional de la Zona Nordeste del país. Es Miembro integrante del Comité de Evaluadores Externos en la Línea de financiamiento para Proyectos concursables de Investigación "Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas" (Instituto Nacional de Formación Docente)". Concursó y obtuvo la Beca de estudio: "Visitas de estudios en el exterior". Universidad Alcalá de Henares. Universidad Autónoma de Madrid. España. Otorgado por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD). Año 2007. Concursó y obtuvo la Beca Saint-Exupéry -Cohorte 2010- Programa de Investigación Comparada y Formación Docente. 2011-2012

❖ Resumen

En este artículo presentamos un estudio de caso sobre las prácticas profesionales de dos docentes. Nos centramos en el análisis de los problemas profesionales a los que se ven enfrentados y en los modos de resolución a los que apelan en el proceso de producción de las escrituras algebraicas que esperan de sus alumnos. Identificamos los *gestos profesionales* que hacen posible el avance del medio didáctico y su relación con la escritura que producen unos y otros en el proceso de construcción de una comunidad discursiva (Bernié: 2001) que intenta compartir un modo de hablar, pensar y actuar.

Desde la perspectiva de la Clínica de la Actividad (Clot & Faïta: 2000) focalizamos el análisis en la actividad de un sujeto en situación de trabajo, apoyándonos en dos conceptos fundamentales de esta teoría: *tarea y actividad*.

Palabras clave: *Escritura algebraica – gestos profesionales – comunidad discursiva – escritura en las disciplinas.*

❖ Introducción

La escuela es uno de los lugares de la sociedad donde los alumnos aprenden los elementos de la cultura de esta sociedad y uno de los modos de aprender es través del estudio de las distintas disciplinas y, en este aprendizaje, la escritura ocupa un lugar esencial, asumiendo distintas formas y funciones según la disciplina.

En el tema de la escritura en las disciplinas existe cierto consenso respecto de que su enseñanza es competencia de las áreas de lengua. Es decir, el profesor de lengua por su experticia en este campo, en el dominio de reglas ortográficas y gramaticales le correspondería la custodia sobre la “escritura correcta” de sus alumnos. Esto ha constituido toda una tradición dentro de las lógicas de la escuela secundaria.

Sin embargo, en los últimos años han aparecido posiciones teóricas como las de Paula Carlino (2005) quien considera que las disciplinas constituyen el espacio adecuado no solo para el aprendizaje de los contenidos, sino también para el aprendizaje de la escritura de la disciplina, precisamente porque los contenidos disciplinares demandan el manejo de las convenciones propias de cada una de las disciplinas del currículo escolar.

Las particularidades de las disciplinas en cuanto a las características de sus conceptos y los modos de producción de la ciencia de referencia, determina el tipo de escritura con la que hay trabajar, tal es el caso de matemática. Las singularidades de la escritura en matemática – fundamentalmente simbólica – la distinguen de otras disciplinas y, tanto para la comprensión como para la producción de escritos matemáticos se necesita la adquisición de ciertas claves y alguna dosis de entrenamiento (Chamorro: 2004).

Es interesante la referencia que hace Carlino (2005) a un trabajo de investigación sobre las representaciones acerca de la escritura, de su enseñanza y aprendizaje en universidades canadienses y norteamericanas. Respecto de la representación los

hallazgos indican que *“...escribir es una herramienta privilegiada para aprender cualquier asignatura porque cuando se escribe comprometidamente – y a través de sucesivas reescrituras – no sólo se conserva o comunica información sino que se logra transformar el conocimiento de partida...”*

En relación con la enseñanza de la escritura advierte que para aprender a escribir hay que tomar en cuenta el asunto sobre el que se escribe, con lo cual no es posible pensar en prácticas de escritura en cursos vacíos de contenido. Así también y tal como lo expresan distintos autores (Barre de Miniac, C; Reuter, Y; Bucheton, D: 2010), gran parte de los procesos de enseñanza se encuentran vinculados al modo en cómo los docentes conciben la escritura en sus disciplinas.

Esta perspectiva sobre la escritura en las disciplinas permite, sin dudas, interesantes aportes para las estrategias de formación de los docentes desde los diferentes espacios curriculares y abre un campo de posibilidades para situar el problema de la escritura más allá del dominio experto de los profesores de lengua.

En el caso particular de las representaciones de los profesores sobre la enseñanza y el aprendizaje de la escritura en matemática, se reconocen al menos dos concepciones de los profesores contrapuestas a las halladas en la investigación citada y que responden a lo que Carlino (2005) señala como habituales en la enseñanza. Por un lado los que consideran que las dificultades de los alumnos en la interpretación de textos escritos, como los enunciados de problemas matemáticos, tienen su origen en las clases de lengua donde los aprendizajes no logran cubrir las necesidades de los alumnos; responsabilizando al docente de lengua que no los prepara para contar con esta competencia. De este modo se relega el contenido de estos enunciados a un segundo plano y se lo ubica escindido de la disciplina en cuestión, la matemática en este caso. Escribir e interpretar enunciados matemáticos es desde esta mirada un *“...conocimiento que se tiene o no se tiene, una habilidad elemental...”* (Carlino: 2005) que se aprende por fuera de la disciplina.

No se considera así que el aprendizaje de la escritura en una determinada disciplina, representa para los alumnos el ingreso a una nueva cultura escrita, que es un proceso que incluye un saber que se construye en interacción con la disciplina, los objetivos y los destinatarios para los que se escribe.

Por otro lado, advertidos los profesores sobre las dificultades de los alumnos en el trabajo con las escrituras algebraicas optan por plantear en sus clases una enseñanza que explica el proceso a seguir para producirlas. Al respecto Carlino (2005) citando a Gottschalk y Hjortshoj (2004:21) plantea: *“El modelo didáctico habitual, que entiende la docencia como “decir a los estudiantes lo que sabemos de un tema”, omite enseñarles uno de nuestros más valiosos saberes: los modos de indagar, de aprender y de pensar en un área de estudio, modos vinculados con las formas de leer y escribir que hemos ido desarrollando dentro de la comunidad académica a la que pertenecemos”*

Las dificultades de los alumnos, tanto en la producción de una escritura algebraica como en la comprensión de un enunciado escrito en matemática, son ampliamente conocidas, sin embargo el análisis sobre el origen de estas dificultades no siempre forma parte de los conocimientos de los profesores.

Por otro lado, tal como señalan algunos autores como Aline Robert (2000) en la transposición de resultados de las investigaciones en Didáctica de la Matemática a las prácticas reales aparecen contradicciones entre el oficio de enseñar y las exigencias de aprendizaje. Las adaptaciones de las actividades - producidas en las investigaciones

didácticas - que necesariamente llevan a cabo los docentes en las aulas, responden a un conjunto de condicionantes y posibilidades reales en el marco de las instituciones pero también de las concepciones más personales de los docentes.

En este sentido se puede decir que en la actualidad se cuenta con numerosos resultados de investigaciones en Didáctica de la Matemática en relación con las escrituras matemáticas del Álgebra y su enseñanza, pero su utilización en las aulas no siempre responde a los planteos didácticos de la investigación, tanto porque los procesos de apropiación conceptual de los docentes no son lineales ni las condiciones institucionales son siempre las previstas. Al respecto Robert, A (2000) plantea: *“La trasposición entre investigaciones y prácticas en clase se impone como un problema teórico. Pero también cabe preguntarse por el modo en que se transmiten estos recursos de la didáctica en la formación de docentes. Los formadores tienen un rol ineludible en las adaptaciones, más individuales, que deben tener lugar”*.

En línea con lo anterior las investigaciones sobre la formación profesional de los trabajadores, lo que hacen en su trabajo y por qué lo hacen determinada manera (Leplat: 1983; Clot y Fernandez: 2010; Bucheton: 2004) nos aportan ideas y constructos teóricos que nos permiten dar cuenta de las características de las maneras de hacer y de decir de los docentes en las clases a propósito de la enseñanza de un contenido.

En relación con la enseñanza de la escritura algebraica en la escuela secundaria diferentes autores se han ocupado del tema. Se pueden citar los trabajos de Laborde (1990); Drouhard (1992,1995); Rojano (1994); Kaput (1987, 1996) (autores citados por Bolea, 2003); como así también los de Sadovsky (2003) y Sessa (2005). Estos autores han estudiado problemáticas didácticas como el pasaje del lenguaje aritmético al lenguaje algebraico, la relación entre la semántica y la sintaxis del lenguaje algebraico y los conflictos de significados que se producen entre docentes y alumnos respecto de los objetos involucrados.

En la mayoría de estas investigaciones se estudian las prácticas docentes a través de situaciones que diseñan los investigadores y cuyo funcionamiento se analiza en el contexto de las clases, sin que los docentes participen en la definición de las mismas.

En nuestro caso estudiamos las prácticas docentes en clases ordinarias, en donde las actividades son diseñadas por los docentes que las gestionan y nuestro objetivo es el de comprender qué hacen los docentes, cómo lo hacen y por qué hacen lo que hacen.

Las investigaciones que se ocupan del estudio del pasaje del lenguaje aritmético al lenguaje algebraico de alumnos de secundaria, entre las que se encuentran las citadas anteriormente, plantean que para la producción de las escrituras algebraicas es necesario considerar los conocimientos aritméticos anteriores de los alumnos.

En esta perspectiva se trata de partir de la producción espontánea de las escrituras aritméticas en la resolución de situaciones y hacerlas evolucionar hacia la escritura algebraica.

El salto que implica esta producción en la evolución mencionada se plantea en un momento de la secuencia de actividades mediante consignas específicas en las que ya no sea posible utilizar conocimientos aritméticos para resolverlas, pero que al mismo tiempo estos conocimientos (escrituras aritméticas) les sirvan de control de la escritura algebraica que produzcan. Se pueden citar aquí los problemas que demandan *encontrar una fórmula para el paso “n” de una cierta colección que se construye iterativamente según un proceso que guarda una regularidad definida de modo explícito* (Sessa, 2005, p.75).

En relación con el álgebra Sessa (2005) plantea que puede pensarse como *“un conjunto de prácticas asociadas a un espacio de problemas que se constituyen a partir de un conjunto de conceptos con sus propiedades. Prácticas que se inscriben – y se escriben – en un determinado lenguaje simbólico, con leyes de tratamiento específicas que rigen la configuración de un conjunto de técnicas. Todos estos elementos complejos – problemas, objetos propiedades, lenguaje simbólico, leyes de transformación de las escrituras, técnicas de resolución – producen un “entramado” que configuran el trabajo algebraico. Identificamos ciertos rasgos esenciales en este trabajo que lo ubican en el corazón de la actividad matemática: el tratamiento de lo general, la exploración, formulación y validación de conjeturas sobre propiedades aritméticas, la posibilidad de resolver problemas geométricos vía un tratamiento algebraico, la puesta en juego de una coordinación entre diferentes registros de representación semiótica”*.

Esta autora se centra en los primeros aprendizajes escolares del álgebra y plantea distintas vías de entrada al trabajo algebraico, basándose en los conceptos de fórmula, variable y generalización.

Las actividades del docente novel -uno de los sujetos de este estudio- se inscriben en esta perspectiva, es decir los alumnos tienen que escribir una fórmula para contar colecciones que guardan una cierta regularidad y cuentan para ello con conocimientos del campo de la aritmética.

En las clases del docente experimentado – el otro sujeto de esta investigación - se trata de transformar una expresión lingüística (el enunciado del problema) en una escritura algebraica (ecuación).

Desde la perspectiva sobre el aprendizaje del álgebra planteada anteriormente, se trata en este último caso (del docente experimentado) de una propuesta de trabajo con las escrituras algebraicas que correspondería a un momento posterior de los aprendizajes de los alumnos con respecto a la planteada por la docente novel. Es decir, a un momento donde se supone que los alumnos ya han transitado por la producción de una fórmula a partir de sus conocimientos aritméticos y esta propuesta vendría a continuar la secuencia de aprendizaje que se prevé en la didáctica del álgebra explicitada más arriba.

El análisis de las prácticas docentes de nuestro trabajo toma en cuenta no sólo los aspectos antes considerados, que podrían identificarse como aquellos más ligados a la didáctica de la disciplina - a la escritura en matemática en nuestro caso- sino también la consideración del docente como un individuo en situación de trabajo, esto es sus acciones en la conducción de las clases y las dificultades que tiene que sortear para lograr que sus alumnos aprendan (Leplat: 1997; Clot: 2007).

En relación con esta última perspectiva adherimos a la idea de que la actividad que tiene lugar en las aulas es el resultado de conjugar obligaciones como el cumplimiento de un cierto programa, el respeto por ciertos acuerdos institucionales, etc. (lo que deben hacer) y lo que el docente hace efectivamente en clase como resultado de su interpretación de lo que tiene que hacer en un contexto determinado para producir los efectos deseados y esta interpretación tiene rasgos del *género profesional* al que pertenece, que en este caso corresponde al colectivo docente. Esta interpretación que necesariamente tiene lugar durante la conducción de las clases la entendemos como una adaptación que los docentes realizan porque tienen la responsabilidad de lograr aprendizajes.

❖ Marco referencial

Las categorías de análisis a las que apelamos provienen de la clínica de la actividad de Clot (2007) y Clot & Faïta (2000); del análisis de las interacciones a propósito de la construcción de la *comunidad discursiva*: clase de matemática (Bernié: 2001); de la didáctica de las disciplinas, en nuestro caso de la Didáctica de la Matemática sobre la enseñanza del álgebra en secundaria, en particular de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau (2007) y de la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier: 2007), en particular los conceptos teóricos que permiten explicar la acción del profesor, sus *gestos profesionales*.

Nos referimos a los gestos de *definición, devolución, regulación e institucionalización* propuestos por estos autores como modelo de la acción del enseñante, sobre la base de los principales conceptos didácticos elaborados por Brousseau (2007).

En el campo de la didáctica de las disciplinas, nos ubicamos principalmente en la perspectiva psicolingüística de las investigaciones en la didáctica de la matemática sobre la enseñanza del álgebra en secundaria; perspectiva que toma en cuenta los aspectos semánticos y sintácticos del lenguaje de las matemáticas y del álgebra de modo particular.

Entendemos que las categorías que utilizamos permiten ligar dos aspectos esenciales para que tenga el lugar el acto de enseñar: los saberes matemáticos en juego y los saberes profesionales del docente. Se trata de interacciones entre un docente y alumnos a propósito de un saber, lo cual nos remite a un análisis didáctico de la propuesta de aprendizaje y sus posibilidades de generar los aprendizajes deseados y los saberes docentes que remiten al análisis de sus acciones que, en términos de las teorías que utilizamos aquí, corresponden a determinadas actividades que identifican a un colectivo profesional, pero que en las situaciones particulares –desarrollo de clases en una institución dada- son adaptadas a las condiciones que ellas demandan.

❖ Metodología

El estudio se enmarca en la perspectiva de la clínica de la actividad y está centrado en las prácticas de enseñanza de una docente novel y de un docente experimentado a los que se realiza un seguimiento por medios escritos y audiovisuales y una entrevista previa y otra de auto-confrontación posterior al registro de sus clases.

Los trabajos de Clot (2007); Clot & Fernandez (2010) y de Clot & Faïta (2000) nos permiten también justificar la metodología de estudio de caso adoptada a partir de la caracterización de *género de la actividad* que realizan. Para estos autores “...*existe una continuidad entre la prescripción social y la actividad de los trabajadores...El colectivo profesional realiza un trabajo de organización que une la actividad de un trabajador con la organización social para el trabajo*” (Clot & Fernandez: 2010).

Designan a esta creación como el *género social de una profesión o género profesional*, y es un verdadero organizador – aunque de manera implícita- de la actividad de un colectivo profesional. Así la pertenencia a cierto género profesional le impone en cierto modo unas maneras de ser, de comportarse, de llevar adelante una actividad. Para estos autores “....*estas maneras de abordar las cosas y de dirigirse a las personas*

forman un repertorio de actos preorganizados, admitidos o desplazados, producto de la historia del grupo profesional...El género es un medio para saber cómo actuar en la situación profesional...” (Clot & Fernandez: 2010).

En la perspectiva de Clot (citando a Leplat) es preciso distinguir la tarea de la actividad. En el primer caso se trata de lo prescripto, de lo que deben hacer los trabajadores, es decir, a lo que estarían obligados por la normativa que los rige y la actividad es lo que llevan a cabo para conseguir lo prescripto. Así también, la actividad realizada no es más que una de entre las tantas para tratar de cumplir con lo prescripto. Por otro lado, *esta actividad realizada solo es una parte de la actividad real. Lo que uno no hace, porque renuncia o porque no consigue hacerlo, o lo que piensa poder hacer en otro lugar o en otras circunstancias, también forma parte de la actividad (Clot: 2007).*

El análisis realizado por Leplat (1997) muestra que siempre hay una distancia entre el trabajo prescripto y el trabajo real y que es a través del análisis de esta distancia que se podrá identificar el sentido de la actividad desplegada por un profesional. En términos de rapport au savoir de un alumno, correspondería a la distancia entre el rapport o significado personal atribuido por un alumno a un conocimiento y el significado institucional o saber sabio (Chevallard: 1998)

Dos entrevistas se realizaron a ambos docentes. Una previa a la clase con objetivo de conocer la secuencia prevista; las características del contenido; su experiencia como docente (actividades, ejercicios, tiempos de trabajo, objetivos, contenidos) en la temática y su concepción sobre la escritura en matemática. De este modo se trató de acceder a una parte de la *actividad real*, en este caso a lo que el docente verbaliza que va a hacer y a los fundamentos de su accionar.

Para poder analizar la distancia entre la tarea y la actividad real, es preciso hacer un registro audiovisual de las clases. En términos de Clot (2007) *se trata de recurrir a la grabación de las huellas de la actividad para documentar el trabajo habitual* de los docentes en nuestro caso. Atendiendo a la metodología en la que se inscribe esta investigación, se trata de contar con una grabación que permita realizar posteriormente una segunda entrevista llamada *de auto-confrontación directa*.

En nuestra investigación optamos por proyectarle las imágenes de sus clases con la consigna de parar cuando lo considerara necesario a fin de realizar algún comentario. Esto dio lugar a preguntas por parte del investigador para aclarar o profundizar sobre ciertos momentos de la clase.

Ambos docentes acordaron realizar del modo solicitado pero en los hechos sucedió que la docente novel efectivamente fue observando y parando para hacer comentarios sobre sus acciones y decisiones, pero en el caso del docente observó la clase que seleccionamos para analizar y no hizo comentarios durante la observación por lo que optamos por realizarle preguntas al final de la proyección.

❖ Producción y organización de los datos

Para la producción y organización de los datos recolectados en la filmación de las clases, en primer término se transcribieron las producciones verbales de los actores de las clases siguiendo el orden cronológico de las acciones (organización diacrónica), identificándose el tiempo transcurrido para cada intervención y respetándose las palabras textuales de cada uno de estos interlocutores.

Luego se realizó una sinopsis con los episodios más significativos que nos permitieron caracterizar el modo en que intervienen los profesores en los procesos de escritura de sus alumnos, qué dificultades se presentaron a los estudiantes en estos procesos y de qué manera los resolvieron.

La sinopsis se organizó en una tabla en la que se registraron las fases de la clase que se analiza y la duración de cada una, la descripción de gestos profesionales caracterizados en la Teoría de la Acción Didáctica Conjunta (Sensevy & Mercier, 2007) y evidencia empírica extraída de las transcripciones.

En el caso de las entrevistas previas y de auto-confrontación se codificaron y organizaron en una tabla donde se consignaron las categorías teóricas, su definición en términos del objeto de investigación y las evidencias empíricas.

❖ Principales resultados

• Sobre el docente experimentado

En cierto modo, lo que estuvo en juego en la clase de este docente se puede describir en términos de “pasajes”:

- Para los alumnos: de los naturales a los enteros y desde la Aritmética al Álgebra. En otras palabras, de escrituras aritméticas a escrituras algebraicas.
- Para el profesor: desde una enseñanza basada en la exposición de los conceptos a una enseñanza basada en la construcción por parte de los alumnos del objeto matemático en juego.

Estos pasajes plantean dificultades, rupturas y conflictos a sus protagonistas, y en general en esta clase son escasamente aclarados o superados.

En particular en relación con este profesor, hay evidencias de la tensión que se genera entre su propósito de asignar importancia a la producción matemática de los alumnos y la falta de una organización matemática y didáctica para gestionar la clase en ese contexto de producción.

A la larga la tensión entre esas dos posiciones, especialmente cuando las respuestas no son las anticipadas, lo lleva al abandono de su intento inicial y opta por un rol que lo ubica como único responsable del trabajo matemático en el aula.

Actualmente muchos profesores se encuentran en mayor o menor medida, transitando este pasaje y no siempre cuentan con los conocimientos y herramientas didáctico-matemáticos necesarios para un tránsito exitoso.

Si aceptamos la hipótesis de que el aprendizaje depende de la construcción de un intercambio de significados en un espacio socio-discursivo, en estas clases, como hemos visto, los *gestos* del profesor no parecen colaborar con esa construcción.

Las posibilidades reales de los alumnos de apropiarse de las maneras de pensar, hablar y actuar más cercanas al género discursivo de la disciplina -en particular del álgebra- se ve ampliamente recortada por las características del *género de actividad escolar* que hemos observado en el caso de enseñanza de la escritura algebraica.

En esta clase el rol de transmisor de significados de la escritura es tarea exclusiva del docente y el de receptor del alumno. Este *reparto* de roles forma parte del *género de actividad* típico de la escuela, constituyéndose en verdaderos organizadores de las relaciones que tienen lugar en las aulas y en esta investigación queda claro que es preciso desnaturalizar este orden de las cosas.

Si nos preguntamos aquí por las condiciones que el profesor ha generado para que la actividad de escribir se constituya en un modo de circulación y apropiación del saber en juego, tenemos sobradas evidencias de que no se trata de una comunidad discursiva fundada en intercambios que desembocará en que los alumnos se apropien de los modos de actuar-pensar-hablar de la comunidad de referencia.

Para pertenecer a la comunidad clase de matemática no basta con escribir conforme al género esperado (ecuación), hace falta otorgar sentido a esta producción y, en el contexto particular de esta clase, el sentido viene dado por la necesidad de este conocimiento para solucionar los problemas que se plantearon. Para estos problemas no son necesarias las escrituras de las ecuaciones.

- **Sobre el docente novel**

El análisis de esta clase nos permitió desnaturalizar el proceso de comprensión de los alumnos de una consigna escrita -típica en Matemática- y extraer información sobre los gestos profesionales pertinentes para colaborar con ellos desde una mirada no culpabilizante sino de comprensión de las dificultades de los alumnos y del docente.

Los alumnos no asignan a la palabra *regularidad* el significado esperado, dado que es una conceptualización matemática que deben deducir o desentrañar a partir de la interpretación de un texto escrito al que se acompaña de unos gráficos que para el docente –experto en matemática- están dotados de claridad.

Para el docente -autor de la actividad- el contacto con el registro gráfico es suficiente para la comprensión de la regularidad, pero la polisemia del término tanto en matemática como en el lenguaje coloquial hacen que las respuestas en términos de escrituras esperadas se vean desviadas del eje de los propósitos de aprendizaje de esta clase y en consecuencia la docente debe maniobrar redefiniendo la tarea y ceder de este modo a sus convicciones iniciales.

Hemos podido observar cómo la *tarea*, lo prescripto es un organizador inicial pero luego la *actividad realizada* es atravesada por circunstancias particulares en el aula que obligan al docente a tomar decisiones in situ que incluso pueden contradecir sus concepciones iniciales pero no así al género profesional de pertenencia. En este caso el recurso a maneras de actuar típicas de un profesor de matemáticas le indican un camino: tiene que decir oralmente en qué consiste la regularidad, dado que de otro modo se dificulta el avance de la clase hacia las producciones esperadas.

Decíamos en el inicio que ambos profesores se enfrentaron a una dificultad similar relacionada con el enunciado de las consignas y la producción de escrituras tanto aritmética como algebraica para la resolución de los problemas planteados. Ahora bien, los modos de resolver los conflictos de uno y otro nos proporcionaron conocimientos sobre aspectos diferentes de un mismo objeto de estudio.

Quedó en evidencia en ambas clases que la entrada por parte de los alumnos a la comunidad discursiva disciplinar, tanto en la comprensión como en la producción de

escrituras, supone tratar con el conocimiento disciplinar y estas no son habilidades que se puedan aprender sin el acompañamiento del profesor de la disciplina.

En el caso del docente novel hemos podido obtener conocimiento sobre lo que sería el inicio de un proceso de producción de escrituras algebraicas, del papel que juega la interpretación del enunciado escrito y de cómo las intervenciones docentes – los gestos profesionales - podrían habilitar u obstaculizar el proceso de producción mencionado.

Por otro lado, nos permitió comprender que las decisiones docentes en este tema están atravesadas por múltiples factores, algunos de los cuales actúan de condicionantes de las prácticas, tal como plantea A. Robert (2000), y que se relacionan con condicionantes externos a la enseñanza como hábitos ligados a la institución, programas, horarios, composición de la clase, pero también otros internos ligados a concepciones personales, competencias y experiencia, búsqueda de satisfacción, necesidad de inserción en la institución, etc.

En ambos profesores se reconoce la función de sus escrituras para comunicar las tareas y consideran que los alumnos a partir de tomar contacto con estas escrituras será suficiente para las que ellos tienen que producir a su vez. Ahora bien, las características de los problemas planteados por uno y otro y los modos de resolver los conflictos que se presentan en el proceso de producción de las escrituras pretendidas mostraron gestos profesionales diferentes pero referencias al género profesional similares.

Finalmente queremos destacar que el dispositivo metodológico utilizado aquí, en particular la entrevista en auto-confrontación, nos deja evidencias de su potencial como instrumento para la transformación de la acción de los sujetos en el trabajo. En este sentido, como formadores, nos convoca a analizar los vínculos entre los contenidos de la formación docente y las producciones en investigación en una dirección que, por lo menos en este caso, vemos claramente relacionados con la formación didáctico-matemática de los que enseñan.

❖ Bibliografía

Bajtín, M. (2011). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal* (pp.245-287). Buenos Aires: Siglo XXI.

Reuter Yves (dir.) & Barré-de Miniac Christine (dir.). Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines », *Revue française de pédagogie*, 162 | 2008, 147-149.

Bernié, J.P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. En Bernié J.P., *Apprentissage, développement et significations*, Presses Universitaires de Bordeaux.

Bernié, J.P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue Française de Pédagogie*, 141, 77-88.

Bernié, Jean-Paul, (2004). "Pour un ensemble co- disciplinaire". En *Actes du 9 colloque de l'ARIDF*, Québec, 26 au 28 août 2004.

Berthelot, R. y Salin M. (1992). *L'enseignement de l'espace et de la géométrie dans la scolarité obligatoire*. Tesis, Universidad de Bordeaux I, Francia.

- Bolea, P. (2003). *El proceso de algebrización de organizaciones matemáticas escolares*. Tesis doctoral. Departamento de matemáticas. Universidad de Zaragoza. España.
- Brousseau (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Traducción: Dilma Fregona. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Brousseau, G. (1986). *Fondements y méthodes de la didactique des mathématique*. Recherches en Didactique des Mathématiques, Vol. 7 N° 2. (pp.33-115)
- Brousseau, G. (1998): *Théorie des situations didactiques*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Bucheton, D; Bronner, A; Broussal, D; Jorro, A y Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants: des savoirs professionnels inédits en formation. *Revue Repères*, 30, 1-17.
- Calderon, L. (2012). Gestos profesionales para la enseñanza de la escritura, desde una mirada disciplinar comparativa. Congreso AMSE. Reims. Francia.
- Camps, A. (2003). Texto, proceso, contextos, actividad discursiva: puntos de vista diversos sobre la actividad de aprender y de enseñar a escribir. En *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (pp.13-32). Barcelona: Graó.
- Cane, C (2009). Mathématiques: écrire pour mieux chercher. En Les Actes de Lecture N° 107. Septembre 2009. Académie de Paris. Ressources de formation. https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_684781/ecrire-pour-mieux-chercher-article-de-carole-cane
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una Introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: FCE.
- Chabanne, J-Ch. y Bucheton, D. (2008). Les «écrits intermédiaires» pour penser, apprendre et se construire. *Québec français*, 149, 60-62. Recuperado de <http://id.erudit.org/iderudit/1737ac> (OK)
- Chamorro, M. (2004). Leer, comprender, resolver un problema matemático escolar. En *Los lenguajes de las ciencias 2004* (pp.175-203). Colección: Aulas de verano. Serie: principios. ISBN 84-369-3805-4, Madrid. España.
- Chevallard (1989c). Le concept de rapport au savoir. Rapport personnel, rapport institutionnel, rapport officiel. Actes du Séminaire de didactique des mathématiques et de l'informatique, 1988-1989 Grenoble. LSD-IMAG et Institut Fourier (pp 211-235)
- Chevallard, Y.; Bosch, M. y Gascón, J. (1997). *Estudiar matemáticas, el eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Horsori.
- Clot y Fernandez (2010). Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Laboreal*, 2, 15-19.
- Clot, Y. (2007). *El trabajo sin el hombre. Para una psicología de los medios de trabajo y de vida*. Madrid: Modus Operandi.
- Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. *Travailler : Revue Internationale de Psychopathologie et de Psychodynamique du Travail*, 4, 7-42. Texto traducido por María Teresa D'Meza y Rodrigo Molina-Zavalía (2012). UNIPE.

D'Amore (2006). Objetos, significados, representaciones semióticas y sentido. *Revista Relime*, Número especial, 177-195.

Descaves, A (1992). Comprendre des énonces, résoudre des problèmes. Paris: Hachette.

Duval, R (1993). Registres de représentations sémiotique et fonctionnement cognitif de la pensée. *Annales de Didactique et de Sciences Cognitives*, ULP, IREM Strasbourg. 5, 37-65.

Duval, R. (2006). Un tema crucial en la educación matemática: La habilidad para cambiar el registro de representación. *Gaceta de la RSME*, 1(9) 143-168.

Ehrlich, S. (1990). Sémantique et mathématiques". Paris: Nathan.

Fernández, G y Clot, I (2007). Instrumentos de investigación. Entrevistas en auto-confrontación: un método en clínica de la actividad. *Revista Laboreal* volumen V, Nº 1, pp 15-19

Jaubert, M, Rebière & J.P. Bernié (2003). L'hypothèse "communauté discursive" d' où vient-elle ? où va-t-elle ? *Les cahiers Théodile*, 4. Pág. 4-14

Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pur apprendre dans les différentes disciplines scolaires: une question pour la didactique du français? *Revue Pratiques* 149-150. Recuperadp de www.patriques.cresef.com

Jaubert, M. y Rebière, M. (2010). Gestes professionnels, communauté discursive disciplinaire scolaire et savoirs: le triangle infernal. II Congrès International de Didactiques.

Kahane, J. P. (1998). Les fonctions de l'écrit. En *ERMEL. Bulletin APMP* 419 (pp 9-39).

Leplat (1997). Regard sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique. Paris: PUF. Université de Genève - Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Sciences de l'éducation

Panizza, Sadovsky y Sessa (1996). Los primeros aprendizajes algebraicos. El fracaso del éxito. Comunicación presentada a la *Reunión Anual de la Unión Matemática Argentina*, Salta.

Robert, A (2000). Recherches sur les pratiques des enseignants de mathématiques du secondaire: imbrication du point de vue de l'apprentissage des élèves et du point de vue de l'exercice du métier d'enseignante. En *Actes du Séminaire National de Didactique des Mathématiques*, Paris: ARDM. Traducción Irma Saiz.

Sadovsky, P. (2003). *Condiciones didácticas para un espacio de articulación entre prácticas aritméticas y prácticas algebraicas*. Tesis doctoral. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.

Sadovsky, P. (2005). Enseñar Matemática hoy. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Sensevy, G (2007). Categorías para describir y comprender la acción didáctica. Capítulo traducido del libro Sensevy, G & A. Mercier (2007). *Agir ensemble: l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: PUR. Traducción de Juan Duque, y revisión de René Rickenmann.

Sessa, C. (2005). Iniciación al estudio didáctico del algebra. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 10, 2-3.