



CUADERNILLO DE INGRESO 2020

**PROFESORADO DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA EN
LENGUA Y LITERATURA**

MINA CLAVERO- TRASLASIERRA



Este cuadernillo ha sido pensado y diseñado por el equipo de gestión, coordinadores de curso y docentes del Instituto para acompañar a los estudiantes en el ingreso a las diferentes carreras que han elegido.

Aquí se articula información que les servirá a los ingresantes para comenzar a transitar este Nivel Superior de Educación e iniciarse en el camino de su formación profesional.

TEMARIO

01 EI “CARENA”

1 / EI “CARENA”.

En este apartado se sintetiza la vida institucional y social del Carena a través de información general, un breve recorrido por su historia y la exposición de algunos fragmentos del ROI (documento provincial) que regula roles y funciones de los distintos actores institucionales.

02 Ser ESTUDIANTE de Nivel Superior

2 / Ser ESTUDIANTE de Nivel Superior.

Aquí se encuentran plasmadas ciertas consideraciones, reflexiones y herramientas necesarias para comenzar a transitar el Nivel Superior recuperando recursos personales ya adquiridos y desarrollando nuevos.

03 Ser DOCENTE hoy

3 / Ser DOCENTE hoy.

Se plantea en este punto la revisión de varias ideas vinculadas a la tarea docente con la finalidad de comenzar a pensar la futura profesión desde una perspectiva crítica y reflexiva tomando como referencia diferentes marcos teóricos.

04 Ser docente de LENGUA Y LITERATURA

4/ Ser docente de LENGUA Y LITERATURA

Se desarrollan aquí diferentes propuestas teórico/conceptuales, metodológicas y experienciales vinculadas al quehacer específico del profesional de la carrera elegida.



PALABRAS DE BIENVENIDA

Queridos Ingresantes:

Les damos la más cordial bienvenida a esta casa de estudios. Es un gusto recibirlos en este nuevo ciclo lectivo 2020 en las distintas carreras de formación docente y técnica de Nivel Superior que se abren y que esperamos logren transitar y recorrer de la mejor manera posible.

El ingreso al Nivel Superior les abre las puertas para formarse y pensar en el futuro. Permite ir construyendo lo que quieren ser a partir de lo que han elegido.

En ese camino, en tanto formadores tenemos la responsabilidad de acompañarlos y guiarlos para que se constituyan como profesionales de excelencia, acordes a las necesidades del contexto en el que nos toca vivir. Así es que apuntamos a una formación de calidad, actualizada, en donde el conocimiento y la experiencia son el centro de las prácticas.

En los tiempos que corren el acceso al conocimiento y la cultura son condiciones fundamentales para atenuar las desigualdades, combatir la injusticia y la marginalidad.

Nuestra institución es pública y está comprometida con ese aspecto de la educación. Es un espacio de construcción colectiva y ustedes serán parte de ella. Participen, involúcrense, siéntanse parte, sean solidarios, disfruten de cada experiencia, desarrollen sus convicciones y pongan pasión para ensanchar sus logros y formarse como profesionales.

Queremos convocarlos a que esta experiencia formativa los enriquezca como personas y profesionales. Para ello contamos con ustedes, con que sean responsables ante su propia formación, que sean autónomos y estudien arduamente, porque a esta posibilidad no la tienen todos.

Aprovechen el tiempo, los espacios, las distintas prácticas y el compartir el acceso a saberes y experiencias que les permitan seguir transitando el instituto y la vida misma.

Seguramente son momentos de cambio. En todo tránsito hay modificaciones. No serán ni seremos los mismos sujetos luego de los recorridos que hagamos. Es por eso que los invitamos a apropiarse de su crecimiento personal y profesional a partir de hoy.

Tengan la seguridad de que todos los que hacemos el Instituto Superior Dr. Carlos María Carena: docentes, coordinadores, preceptores, miembros de la secretaría, ayudantes técnicos, personal de maestranza y equipo de gestión estamos y estaremos para acompañarlos en sus aprendizajes a lo largo y ancho de este camino.

¡Les deseamos que disfruten del trayecto y que terminen en una buena cosecha!

Equipo de gestión.



DATOS INSTITUCIONALES

Nombre de la Institución: Instituto Superior “Dr. Carlos María Carena”

Tipo de Institución: Pública y Mixta.

Formación Docente: Dependiente de la Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.

Formación Técnica: Dependiente de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional de la Provincia de Córdoba.

Domicilio: Av. San Martín 2337. Mina Clavero. Departamento San Alberto. Provincia de Córdoba. Código Postal: 5889

Teléfono: 03544-476254.

Correo electrónico: icarenamclavero@hotmail.com

Sitio web: <https://iscarena-cba.infed.edu.ar>

Facebook: <https://www.facebook.com/CarenaMc>

Turnos de funcionamiento: tarde y vespertino.



CALENDARIO MARZO 2020

	LUNES De 18 a 22 hs	MARTES De 18 a 22 hs	MIÉRCOLES De 18 a 22 hs	JUEVES De 18 a 22 hs	VIERNES De 18 a 22 hs
Semana 1 Del 2/03 al 6/03	<ul style="list-style-type: none">• Bienvenida a los ingresantes• Presentación de actores institucionales.• Apertura formal del "Ingreso 2020"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"• Actividades con el RITE	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 3: "El oficio de enseñar"
Semana 2 Del 9/03 al 13/03	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Lengua y Literatura"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Lengua y Literatura"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Lengua y Literatura"• Actividades con el RITE	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Lengua y Literatura"	<ul style="list-style-type: none">• Módulo 4: "Especificidades del Profesorado de Lengua y Literatura"
Semana 3 Desde el 16/03	INICIO DE LA CURSADA 2020				

ALGO DE LA HISTORIA DEL INSTITUTO CARENA.

CONOCER PARA ENTENDER.

Historizar los procesos permite dar cuenta de continuidades y rupturas, de la no linealidad de los hechos, de la dinámica y la posibilidad de cambios en relación a lo que sucede en el contexto social, político, económico, cultural, y lo que sucede por dentro de la institución.

El Instituto Superior tiene 34 años de trayectoria en la región, es de carácter mixto ya que en él se dictan carreras docentes y técnicas. Por este motivo en la actualidad depende de dos Inspecciones: DGES y DGET y FP de la Jurisdicción Córdoba. De las carreras que se dictan, sólo dos son permanentes y el resto son a término, por lo cual hay gran movilidad de docentes y de estudiantes anualmente.

Los docentes que trabajan en el Instituto, en su gran mayoría, provienen de diversas localidades del Valle y otros de la ciudad de Córdoba. Muchos se han formado en Universidades y en distintos Institutos de Nivel Superior.

Una gran parte de los estudiantes, provienen de diferentes pueblos y comunas del valle, mayoritariamente condicionados por una serie de factores como: largas distancias, problemas de accesibilidad, algunos son jefes y jefas de hogar. Todo esto en ocasiones afecta el proceso de formación y condiciona las trayectorias educativas, la permanencia y el egreso.

Actualmente se comparte el edificio con otra institución educativa de Nivel Secundario, escuela secundaria PROA. Además, el Instituto Dr. Carlos María Carena se encuentra asociado al ISEP (Instituto Superior de Estudios Pedagógico de Córdoba) por lo que permanentemente se realizan diversas actividades que forman parte de su cotidiano y que hacen de este espacio un lugar muy transitado por docentes, estudiantes, preceptores, técnicos, etc que se están capacitando.

Su primera nominación fue Instituto Superior de Magisterio "Dr. Carlos María Carena" en reconocimiento a la labor de quien fuera Intendente, médico y docente de esta casa de estudios. (mayo de 1985, por Decreto N.º 5603). En el año 2004, por gestiones de la Profesora Dolly Bazán quien en ese momento ocupaba el cargo de Sub directora de Nivel Superior de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación y la Municipalidad de Mina Clavero firman un convenio para refuncionalizar las instalaciones del edificio en el que funcionaba el IPEM 285, y destinarlo a la nueva sede del Instituto Carena (Ordenanza N°821, 9/12/04). Finalmente, el 23 de junio de 2007 se habilita este edificio como casa de estudios de Nivel Superior.

Desde 2017, varios cambios en la institución impactaron en asuntos organizativos, administrativos, de personal y pedagógicos. Dentro de ellos, cabe mencionar:

- en octubre de 2018 por Resolución de la Dirección de Educación Técnica y Formación Profesional se transfieren dos carreras Técnicas, permanentes al Instituto Técnico Mina Clavero: la Tecnicatura Superior en Turismo y la Tecnicatura Superior en Administración y Gestión de las Organizaciones.
- Entre los años 2017 y 2018 se reconfigura el Equipo de Gestión Directiva quedando conformado hasta la actualidad por la Lic. y Prof. Bárbara Klare von Hermann y la Lic. y Prof. Tamara Gilli.
- Finalmente en 2019, se continuó trabajando en pos de mejorar los procesos formativos y contamos con una serie de proyectos en marcha en donde estamos involucrados estudiantes, docentes, y la comunidad.

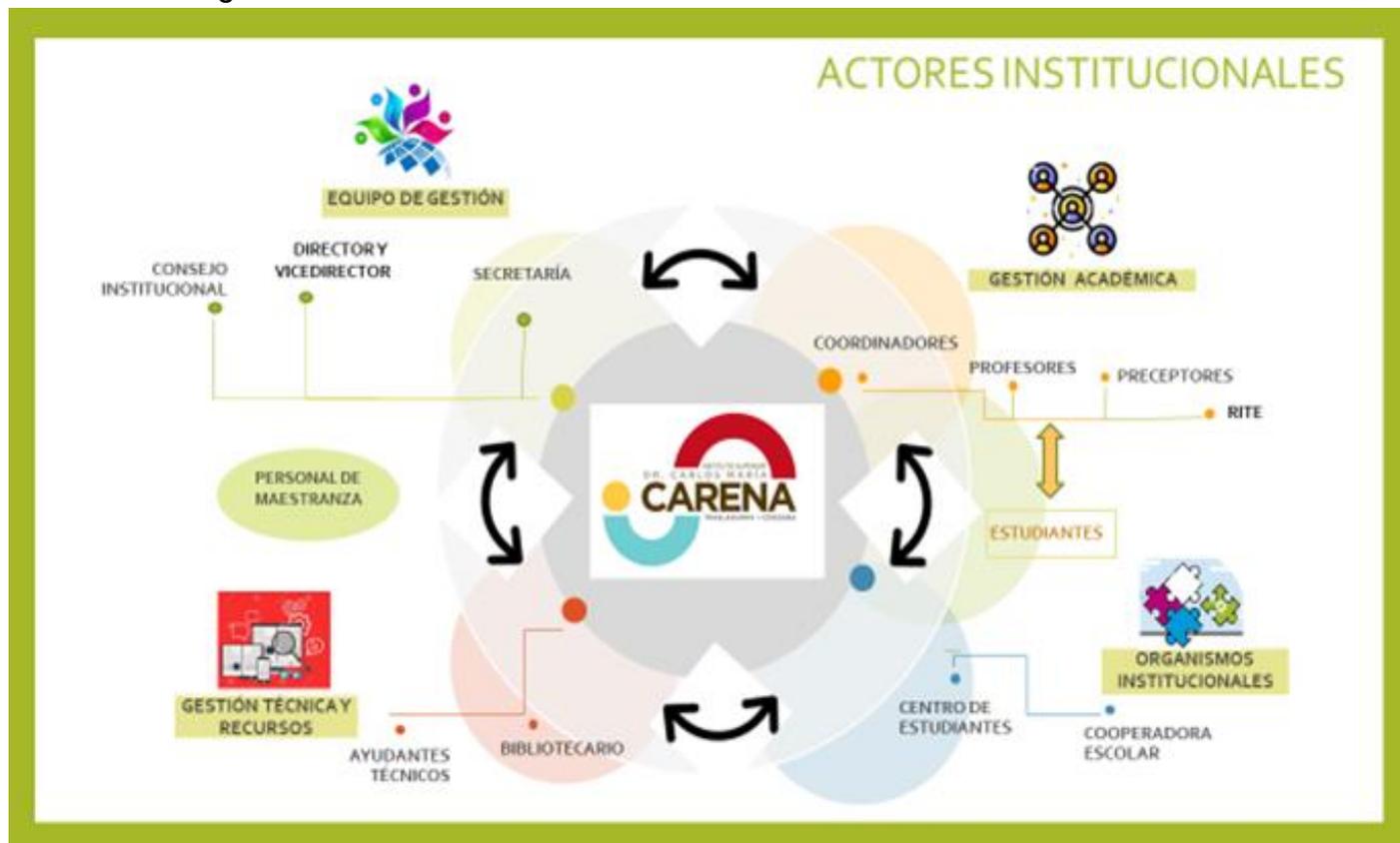
Recorrer sintéticamente la historia del Instituto Carena convoca a comprender los sentidos que se tejen en su interior, los saberes que circulan, las acciones que se legitiman y las que se cuestionan. Mirar su trayectoria en el tiempo como instituto de formación invita a entrar a sus aulas para formarse como profesional docente y/o técnico capaz de intervenir activamente en la realidad que nos circunda.

ACTORES INSTITUCIONALES

Pensar las instituciones implica atender a una trama de relaciones que se tejen en la cotidianidad de las mismas y que involucran a todos aquellos que las transitan, las viven y las construyen en la cotidianidad.

De tal manera toda la vida de los sujetos transcurre en alguna institución: la familia, la escuela, el club, etc, en donde cada uno aporta al sentido de la institución y a la vez es atravesado por esta.

Así los actores institucionales que le otorgan identidad al Instituto Carena son presentados en el cuadro siguiente.



En este Instituto todos los actores institucionales trabajan para sostener y acompañar las trayectorias educativas durante el proceso formativo dentro del mismo y en relación con las escuelas y organizaciones asociadas.

Cada actor tiene roles y funciones diferenciadas pero de trabajo en conjunto, como parte de un engranaje mayor.

Se apunta a la construcción de un ambiente de trabajo democrático, cooperativo y participativo que facilite la comunicación, lo vincular y el logro de un clima de convivencia necesario para el establecimiento de rumbos compartidos y sólidamente establecidos en torno a la enseñanza y los aprendizajes de calidad.

Para regular la vida institucional de los IES existen algunos documentos emitidos por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba que plantean disposiciones generales pertinentes a todos los institutos del territorio provincial y otros específicos de cada uno de ellos.

Uno de esos documentos es el **Reglamento Orgánico Marco (ROM)** que compromete a todos los Institutos de Educación Superior de gestión estatal y de gestión privada, las Escuelas Normales Superiores y las Escuelas de Arte que imparten formación docente y formación técnico-profesional teniendo por objeto regular el Sistema de Educación Superior de la Provincia de Córdoba y el funcionamiento de dichas las Instituciones.

Otro de ellos es el **Reglamento Orgánico Institucional (ROI)** que cada Institución de Educación Superior elabora por medio de un proceso participativo, sostenido en valores democráticos para llegar a una normativa institucional contextualizada que respete sus particularidades, en el marco del ROM y de acuerdo con los principios de participación, legitimidad y autonomía de las Instituciones de Educación Superior.

A continuación se presentan algunos artículos del **ROI** que resulta importante conocer para poder insertarse en el Nivel Superior:

1. PRINCIPIOS GENERALES QUE ENMARCAN Y ORIENTAN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Pretendemos:

- Una Institución innovadora y transformadora del medio donde está inserta.
- Una institución reconocida a nivel regional, provincial y nacional por la calidad en la formación profesional.
- Una institución capaz de interpretar y dar respuestas a las demandas de capacitación y perfeccionamiento de los profesionales técnicos y docentes.
- Generar conocimientos de la realidad educativa, productiva y comercial de la zona a través de la investigación que sirvan de insumo para la formación de grado, capacitación y extensión.

2. MISIÓN SUSTANTIVA DE LA INSTITUCIÓN

✓ Genérica

- Producir y distribuir conocimientos socialmente válidos que permitan al profesional insertarse eficazmente al mundo del trabajo.

✓ Específica

- Formar docentes para nivel primario y medio.
- Formar técnicos.
- Realizar acciones de capacitación, investigación y extensión.
- Articulación con las distintas empresas e instituciones.

3. FUNCIONES CENTRALES QUE ASEGURAN EL CUMPLIMIENTO DE NUESTRA MISIÓN

- Formación Inicial de profesionales docentes y técnicos superiores.
- Formación continua para profesionales docentes y técnicos superiores mediante:
 - El desarrollo de acciones de capacitación, actualización, perfeccionamiento y profundización a partir de cursos, cátedra abierta, trayectos, pos títulos y otras actividades académicas.
 - Desarrollo de procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción y la complementación teórico-práctica en la formación.
 - Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo:
 - ~ Apoyo pedagógico a las Instituciones Educativas de los diferentes niveles del sistema a través de distintas estrategias:
 - Acompañamiento de los primeros desempeños profesionales (prácticas y pasantías)
 - Actualización disciplinar y pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
 - Asesoramiento pedagógico a otras Instituciones del medio.
 - ~ Extensión a la comunidad a través de acciones que:
 - estimulen la interacción entre el quehacer académico y la realidad socioeconómica y cultural, para favorecer su conservación y/o transformación.
 - La investigación y la difusión de sus producciones, a través de proyectos concursables a término y de otras iniciativas privadas, que enriquezcan la tarea profesional.

4. ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL

Funciones y responsabilidades de los diferentes actores institucionales, acordes a legislación vigente.

A) De LA SECRETARÍA:

- Coordinación Administrativa del Instituto.
- Brindar información administrativa.
- Acompañamiento al docente ingresante: Llenado de ficha personal; Salario Familiar, Régimen de Licencias, Asistencia, Obra Social; MAB, Recibo de Sueldo, Aviso de Ausencia; Actualización de Legajos; certificación de asistencia.
- Gestión y resguardo de la documentación: Control del libro de Asistencia; Libro de Actas; Libro Matriz.
- Coordinar las actividades del personal auxiliar.
- Notificación a docentes y estudiantes de toda documentación y resolución que corresponda (notificar por la página web todos los jueves).
- Participar de los órganos colegiados de conducción.
- Refrendar toda documentación que emane de la documentación.
- Responsabilizarse del diligenciamiento de las tramitaciones del área administrativa.

B) De LOS DOCENTES

- Diseñar, poner en marcha, coordinar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en las unidades curriculares que tiene a su cargo de acuerdo al diseño curricular institucional y sus acciones en programas o proyectos de extensión, investigación, capacitación y trayectos de formación pedagógica, si correspondiere.
- Garantizar los acuerdos de convivencia en el espacio que tienen a su cargo y en el ámbito de la Institución.
- Asistir y participar en las reuniones a las que sea convocado de carrera e institucionales.
- Participar en los órganos colegiados de conducción en los casos que sea convocado.
- Participar en actividades relacionadas con el PEI de la institución y con programas nacionales y provinciales.
- Profundizar en el conocimiento de la legislación educativa (nacional y provincial) que le permita saberse parte activa del Sistema Formador de Nivel Superior.
- Participar en las Instancias de evaluación, análisis y propuestas de nuevas legislaciones y políticas educativas.
- Presentar la documentación exigida por Coordinación, Dirección y Secretaría del Instituto ya sea referente a su propio trabajo como a su labor con los estudiantes.
- Participar en procesos de formación permanente y continua.
- Informar de las situaciones académicas en tiempo y forma.
- Registrar la asistencia y calificaciones de los estudiantes.
- Elaboración de manera colaborativa de proyectos vinculados a las distintas funciones que ofrece la institución.

C) De LOS PRECEPTORES

- Asistir a docentes y estudiantes, en los diferentes ámbitos de la vida institucional, según sus responsabilidades y funciones. Es un cargo que depende de la secretaria docente.
- Asistir y colaborar con la secretaria docente en todas las actividades que esta la asigne.
- Atender los asuntos relacionados con los estudiantes y el público en general.
- Colaborar en la organización de las acciones desarrolladas por la institución.
- Llevar a cabo acciones –en articulación con el equipo directivo- que colaboren en la mejora del clima institucional y de aprendizaje, en los mecanismos de participación y toda actividad que favorezca los fines institucionales.
- Acompañar a los estudiantes y grupos de clase.
- Auxiliar al docente en lo que se le requiera, en el marco de sus funciones.

D) Del COORDINADOR DE CURSO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

- Coordinar académicamente las carreras, los proyectos de cátedra, las unidades curriculares y otras propuestas formativas de la Institución. También aporta a la construcción de la dimensión extensionista de la Formación procurando llevar adelante proyectos que incluyan la articulación de las unidades curriculares con las organizaciones presentes en el territorio de la Institución.
- Articular los proyectos de cátedra presentados por los docentes y las ofertas educativas a su cargo, coordinando las propuestas de los diferentes espacios/unidades curriculares.
- Acordar criterios pedagógicos y organizativos, entre sí y al interior de cada una de las diferentes carreras, espacios/unidades curriculares y demás propuestas formativas.
- Organizar las acciones de los docentes agrupados o no en diferentes equipos o áreas de trabajo.
- Asesorar en las solicitudes de equivalencias de estudio.
- Participar en los órganos colegiados de conducción en los casos en que sea convocado.
- Efectuar el seguimiento académico y convivencial de los diferentes grupos a su cargo.
- Desempeñar acciones tutoriales en la trayectoria formativa de los estudiantes.
- Reconocer las particularidades y potencialidades de la institución para poder construir estrategias en función de una mayor participación de los estudiantes en lo cotidiano institucional.
- Promover y articular proyectos y acciones que surjan de necesidades institucionales para el fortalecimiento de las trayectorias formativas de los estudiantes de Nivel Superior, vinculadas a las políticas establecidas tanto en los niveles jurisdiccionales como nacionales.
- Propiciar el trabajo colaborativo al interior de las instituciones de educación superior y de éstos con organizaciones y grupos que aporten a la construcción de las funciones que asuma la Institución Formadora (extensión, capacitación, investigación, etc.) desde la innovación y la actualización permanente.

E) De LA COOPERADORA. RIGE DECRETO 6664/65

F) Del BIBLIOTECARIO.

- Administrar los servicios de la biblioteca, asegurando la organización, mantenimiento, seguridad y adecuada utilización de los recursos disponibles.
- Inventariar, organizar, procesar y controlar la existencia y movimiento del material de biblioteca (libros, documentos, videos, mapas, revistas, diarios, etc.)
- Elaborar informes de movimiento y consulta de todo el material de biblioteca.
- Organizar y controlar el préstamo de material de biblioteca.
- Realizar, en articulación con los directivos y los coordinadores, los docentes y los estudiantes, el relevamiento sobre la bibliografía y material didáctico necesario.
- Difundir y promover la existencia de material bibliográfico, documental y las novedades en el campo científico, académico e institucional.
- Atender y asesorar a los estudiantes y docentes en el uso de la biblioteca, facilitando el acceso a diferentes fuentes de información.
- Elaborar el proyecto de reglamento interno de la biblioteca.
- Promover la lectura como medio de acceso al conocimiento, incluyendo propuestas culturales, literarias y artísticas para estudiantes, docentes y público en general.
- Establecer vínculos y redes con otras bibliotecas con el fin de llevar a cabo propuestas conjuntas y tener actualizadas su base bibliográfica y de recursos.

G) Del PROFESOR CONSULTO

- Colaborar con el profesor del espacio y/o unidad curricular en el dictado de los mismos. También podrá participar, a consideración del director, en otras actividades institucionales. No establece relación de dependencia laboral.
- La inclusión del profesor consulto quedará a consideración del Consejo Institucional y a la aprobación del director. Su participación será por el lapso que en cada caso se estipule.
- El desempeño del profesor consulto será certificado por la institución.

H) Del DIRECTOR:

- Responsabilidad ante el Libro de Resoluciones Internas.
- Cumplir la política educativa vigente.
- Promover la realización de proyectos institucionales, jurisdiccionales y nacionales.
- Representar la Institución.
- Ejercer la conducción directiva democráticamente.
- Garantizar las relaciones intra e interinstitucionales.
- Convocar y presidir las reuniones del Consejo Institucional.
- Promover la articulación de actividades académicas y administrativas.
- Supervisar el proceso de autoevaluación institucional.
- Asumir la responsabilidad patrimonial del establecimiento y administrar los recursos económicos.
- Brindar información para la concreción del PEI.
- Promover la formación de equipos de trabajo que prioricen la gestión pedagógica.

02/ Ser ESTUDIANTE de Nivel Superior



TOMAR DECISIONES EN LA CARRERA DE FORMACIÓN DOCENTE

A lo largo de las trayectorias educativas de la formación profesional los/as estudiantes deben afrontar diversos procesos y circunstancias académicas que implican la toma de decisiones en la carrera desde el inicio hasta la etapa final.

Estos procesos se enmarcan dentro de la historia que cada sujeto elabora para darle sentido a su proyecto futuro.

Para tomar una decisión cualquiera que sea su naturaleza es preciso conocer, comprender y analizar la situación para así darle solución; como así también prever las consecuencias que conlleva la misma. En algunos casos por ser una elección simple y cotidiana se realiza de forma rápida e implícita, pero existen otras situaciones en la vida académica en que las consecuencias de las decisiones pueden tener mayores repercusiones en la vida del estudiante. Esto requiere de mayor información y de un proceso más estructurado ya que se generan distintos niveles de conflicto lo cual moviliza al sujeto a instrumentar diferentes acciones y recursos para resolverlos.

En tal sentido, es importante que ante estas circunstancias se advierta la necesidad de tomar una decisión concienzuda y eficaz. Para ello resultaría importante considerar lo siguiente:

- Buscar información que sea completa y objetiva valorando las opciones y las condiciones del contexto.
- Analizar reflexivamente las alternativas que se presentan teniendo en cuenta todas las posibilidades en relación a los recursos, intereses, capacidades y motivaciones.
- Recordar que una elección implica necesariamente la renuncia a otra/s opciones, por lo cual será importante visualizar los objetivos y las metas que se desean alcanzar a partir de esa decisión.
- Saber reconocer dificultades u obstáculos para buscar orientación, asesoramiento y acompañamiento institucional.
- Contemplar las posibles consecuencias y resultados de cada decisión en tanto ello tiene un impacto en los proyectos, aprendizajes y acciones a futuro.
- Saber que la toma de decisiones requiere desarrollar una actitud proactiva y de compromiso para apropiarse y concretar el proyecto al que se aspira: “ser docente o técnico superior”.

Algunos recursos para fortalecer las trayectorias en el Nivel Superior

Aprender a estudiar implica una tarea de construcción y autonomía ya que constituye un proceso complejo y dinámico en constante cambio y revisión por lo tanto resulta imprescindible planificar estrategias y recursos para poder abordarlo.

1) En relación a la organización

a) Establecer una agenda y rutina de estudio.

La organización puede ser semanal, mensual y anual, teniendo en cuenta horarios para el cursado y la lectura del material de estudio. Es importante llevar una agenda de trabajo que permita visualizar las actividades académicas y otros compromisos.

Mirar la agenda de estudio brinda una mejor idea de cómo estará la semana, mes o incluso el semestre/cuatrimestre y ayudará a distinguir entre una semana cargada, de otra con mayor tiempo libre.

Es muy significativo reconocer el momento adecuado para el estudio. Resulta eficaz realizar sesiones cortas de 45 minutos con 15 de descanso o bien construir bloques de estudio de 3, 4 o más horas (intercalando las sesiones de descanso) también puede ser beneficioso cuando se tiene que abordar mucho material bibliográfico.

Cuando se estudia para un parcial o se prepara un examen final es interesante construir un bloque de “tiempo de estudio”, de varias horas por día. Es importante que la planificación sea flexible ya que se pueden presentar factores que alteren su organización.

Si bien al comienzo puede resultar difícil mantener un ritmo de estudio sostenido, es sabido que esta práctica ayuda en la constancia y sistematicidad del proceso.

b) Contar con un espacio apropiado.

Resulta importante encontrar un espacio donde sentirse cómodo y que propicie la concentración. Asimismo, puede ayudar organizar el material y los elementos necesarios para el momento de estudio. Algunos estudiantes, manifiestan que les resulta provechoso un lugar silencioso, bien iluminado, libre de estímulos que distraigan, etc. No obstante, hay otros que expresan estudiar con música, en el parque, entre otras modalidades. Lo importante es descubrir el estilo más apropiado para cada uno.

2) En relación a las técnicas de estudio

El estudio en el Nivel Superior es un proceso de aprendizaje sistemático e intencional.

La organización y sistematización que requiere el proceso de estudio puede dividirse en tres momentos principales:

a) La lectura comprensiva, reflexiva e interpretativa.

b) Elaboración y sistematización de la información a través de resúmenes, ideas principales, cuadros, esquemas, mapas conceptuales.

c) Retención, análisis, producción personal y comunicación de la información.

Para lograr un buen estudio, es necesario aprender a leer y comprender, desarrollando procesos cognitivos como: atención, retención, análisis, comparación, etc, a las características del texto para entender y reconstruir los distintos significados y conceptos del mismo.

Incorporar el hábito de la lectura aumenta la capacidad de aprendizaje, enriquece el lenguaje, aumenta la concentración y la memoria.

- Tipos de lectura:

- Lectura de esparcimiento: se lee de manera distendida, con rapidez y se propicia un espacio de entretenimiento. Por ejemplo: revistas, periódicos, etc.

- Lectura de índole cultural: es una lectura de información que puede ser científica o de temas de interés cultural. Requiere de una valoración crítica y razonada del contenido.

- Lectura de estudio: se realiza con el objetivo de comprender el material específico de una disciplina científica y consiste en retener la información sustancial. Requiere de atención, concentración y habilidad para realizar preguntas sobre el texto.

Incluye:

- ~ lectura comprensiva: proceso de descubrimiento y entendimiento que posibilita incorporar comprensivamente lo que el autor desea expresar.

- ~ lectura crítica: lectura minuciosa que lleva a un análisis reflexivo y preguntas sobre el autor, el contexto, la fuente, la información, el propósito del texto, hipótesis, entre otros.

- **Extracción de ideas centrales**

Las ideas centrales expresan de manera clara y condensada los aportes y conceptos principales del autor. Si se suprimen, el resto del párrafo pierde su sentido. Ayudan a determinar el contenido y la función principal del párrafo permitiendo la comprensión de las ideas fundamentales y poniendo en juego diferentes actividades cognitivas como, por ejemplo: atención, concentración, clasificación, análisis, comparación, seriación, entre otras. Suelen aparecer en recuadros, negritas, entre comillas. Leer atentamente la introducción y las consideraciones finales de algunos escritos puede colaborar en dilucidar las ideas centrales y los conceptos principales que el autor quiere transmitir.

- **Resumen**

Este recurso permite dar un testimonio preciso de las ideas que se presentan en un texto. De manera objetiva y respetando la estructura característica del texto, toma las ideas fundamentales del autor sin alterarlas. Para su elaboración se requiere de:

- Una lectura y análisis general del material para captar el sentido del texto.
- Leer nuevamente y subrayar ideas principales.
- Hacer una lista de puntos básicos alrededor de los cuales se desarrolla el texto.
- Realizar un primer borrador cotejando la exactitud en la transcripción de ideas del autor y el uso de los puntos básicos antes señalados.
- Hacer correcciones, eliminando frases y palabras superfluas, datos innecesarios o repetitivos.
- Aclarar ideas que parezcan confusas.

Por otra parte, el resumen analítico desarrolla la capacidad de análisis concibiendo a cada texto como una unidad cerrada que debe contener tres grandes partes:

- Descubrimiento del texto.
- Ordenar las ideas encontradas de acuerdo con la importancia de las mismas.
- Visualizar la idea central discriminando las ideas principales desarrolladas de las secundarias, con sus ejemplos, datos de apoyo y finalmente la conclusión.

Al identificar, agrupar y jerarquizar las ideas, se debe tener en cuenta la relación existente entre ellas y las mismas respecto del sentido global del texto.

Las ideas se deben formular de manera breve, transcribiéndolas con lenguaje propio, resguardando la objetividad y el respeto por los conceptos del autor.

Para hacer correctamente un resumen pueden considerarse los siguientes pasos:

- Leer el texto original completamente: esto es indispensable para hacer el resumen en tanto no se puede resumir lo que se desconoce, ni se puede resumir un texto leyéndolo superficialmente, pues se ignorará cuáles son las ideas principales y cuáles las secundarias.
- Separar el texto en párrafos: una vez separado, marcar en cada párrafo las ideas principales, secundarias y suplementarias empleando un resaltador diferente para cada categoría. Si es necesario, tomar apuntes al margen o en una hoja aparte.
- Transcribir lo subrayado: copiar en un cuaderno las ideas principales y secundarias solamente y tratar de ordenarlas para formar con ellas un único párrafo.
- Redactar nuevamente el párrafo: volver a escribir el párrafo con las ideas primarias y secundarias ordenadas, pero esta vez tratar de hacerlo con las propias palabras.
- Revisar lo escrito: releer el texto final y eliminar las aquellas ideas sobrantes.

- **Mapa Conceptual**

Es un gráfico que se usa para representar o señalar los puntos principales y/o conceptos de un tema o información.

Suelen tener un orden en su diseño (izquierda a derecha, arriba abajo, del centro hacia afuera). Su utilización permite resaltar los datos relevantes y su nivel de conexión permite visualizar la articulación conceptual desarrollada. De esta manera el mapa constituye una excelente manera de aprender el material de estudio y colabora en organizar el pensamiento para abordar los temas propuestos.

Un mapa conceptual presenta los siguientes elementos:

- **Conceptos:** estos se refieren a eventos, objetos, situaciones o hechos y se suelen representar dentro de círculos o figuras geométricas que reciben el nombre de nodos. Cada concepto representado en el mapa conceptual es relevante para el significado del concepto de mayor jerarquía, que en ocasiones puede ser el título o tema central. Los conceptos no deben tener verbos, no deben formar oraciones completas ni tampoco repetirse dentro del mapa. En un mapa conceptual, las líneas conectoras no son suficientes para determinar la relación existente entre los conceptos, por esto suelen acompañarse de palabras de enlace que determinan la jerarquía conceptual y especifican la relación entre los conceptos.
- **Palabras de enlace:** normalmente están conformadas por verbos y expresan la relación que existe entre dos o varios conceptos para que sean lo más explícitas posible. Algunas palabras de enlace pueden ser: “Es parte de”, “se clasifican en”, “es”, “depende de”, “para”, “contribuyen a”, “son”, entre otras.
- **Proposiciones:** están compuestas por la unión de uno o varios conceptos o términos que se relacionan entre sí a través de una palabra de enlace. Estas deben formar oraciones con sentido propio y no deben necesitar de otras proposiciones para tener coherencia.
- **Líneas conectoras o de unión:** se utilizan para unir los conceptos y para acompañar las palabras de enlace. Las líneas conectoras ayudan a dar mejor significado a los conceptos uniéndolos entre sí.

Para elaborar un mapa conceptual es necesario:

- Identificar el tema y la pregunta de enfoque que se quiere desarrollar. Por ejemplo, si el tema se trata de “Los alimentos” una pregunta de enfoque resultaría: ¿qué tipos de alimentos causan mayor daño a la salud? De esta forma, el mapa conceptual estará enfocado en detallar los tipos de alimentos y las razones por las cuales podrían afectar el bienestar.
- Buscar suficiente información sobre el tópico y destacar las ideas principales.
- Identificar varios conceptos acerca del tema que se consideren más importantes y necesarios para explicar la idea, resumiéndolos en una idea principal o palabras claves.
- Comenzar encerrando el título en un recuadro en la parte superior de la hoja.
- Conectar el título del mapa conceptual con el concepto principal a través de una línea recta y una palabra de enlace que permita explicar de qué forma se relacionan, creando así una proposición. Estas palabras generalmente son verbos y deben ser muy específicas para entender claramente la correspondencia.
- Plantear los conceptos más importantes en la parte superior de la hoja hasta reflejar los conceptos menos importantes en la parte inferior.

- Al finalizar, leer de principio a fin el trabajo para que asegurarse que todas las relaciones son correctas y que la pregunta de enfoque fue respondida.
- Pueden elaborarse a mano en papel o utilizando algún software específico como Cmap Tools, Creately, Word, entre otros y luego imprimirlo.



- **Cuadro sinóptico**

Los cuadros sinópticos son recursos didácticos que permiten utilizar la información resumida a través de llaves, columnas o diagramas que posibilitan, de un vistazo general, repasar toda la información contenida en un tema. Para preparar los mismos se recomienda organizar las ideas principales del texto y esquematizarlas junto con sus relaciones y agrupamientos conceptuales, manteniendo un orden de inclusión y conexión. Tener en cuenta que no siempre todas las ideas están relacionadas entre sí.

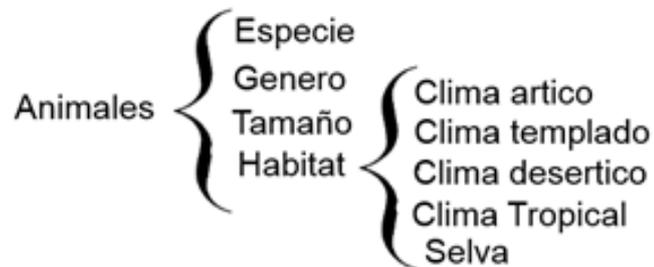
Para realizar un cuadro sinóptico atender a los siguientes pasos:

- leer y comprender el material objeto de estudio para familiarizarse con el tema y conocerlo de manera general.
- Identificar las ideas principales o centrales. Se debe eliminar las partes del texto o material que ofrezcan la misma información, es decir eliminar redundancias.
- Sustituir un conjunto de conceptos, objetos, eventos o situaciones por un término más global que los incluya o describa de manera general.
- Identificar la oración tópica. La oración tópica es la que describe el tema central, la idea más importante de la que trata un párrafo. Puede estar en la introducción, en el desarrollo de la idea dentro del párrafo o en la parte de la conclusión. Esta oración tópica será el tema principal y el título del cuadro sinóptico.
- Relacionar los elementos principales del texto de manera que se puedan organizar e identificar qué tan generales son los elementos. Dentro de un texto se encuentran elementos:

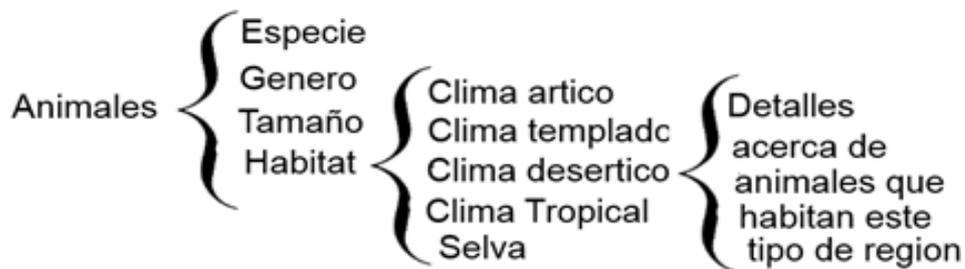
- ~ Supraordinados: elementos generales que incluyen otros particulares.
 - ~ Coordinados: tienen el mismo grado de generalidad. No se incluyen en otros.
 - ~ Subordinados: elementos más particulares que se encuentran englobados dentro de los supraordinados.
- Categorizar las ideas principales identificadas en el material objeto de estudio y bosquejar el primer borrador del cuadro sinóptico aun con ideas muy generales.



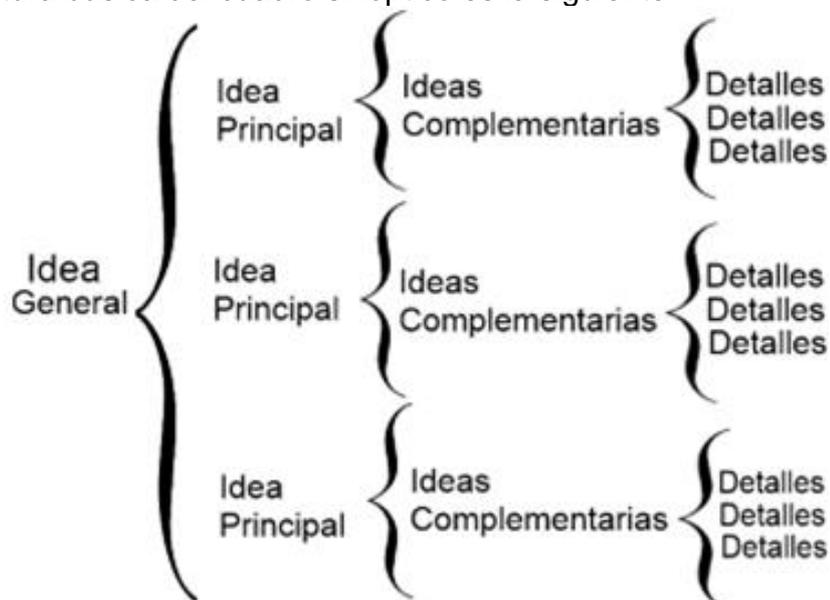
- El siguiente paso es agregar las ideas complementarias.



- Posteriormente se debe agregar los detalles de las ideas complementarias.



La estructura básica del cuadro sinóptico es la siguiente:



Finalmente, para favorecer los procesos aprendizajes es importante:

- Contar con el material necesario y la bibliografía: es de gran utilidad guiarse por el programa y la bibliografía de la materia. En primer lugar, leer la fundamentación y los objetivos propuestos ayuda a descubrir las ideas conductoras de la materia y las expectativas en relación a los aprendizajes que alumnos/as deben alcanzar.
- Estudio grupal: un espacio de intercambio con otros. La conformación de grupos de pares resulta enriquecedor en los procesos de aprendizaje ya que posibilita compartir conocimientos, reflexionar, construir nuevos saberes, desarrollar la expresión oral, organizar ideas, intercambiar diferentes opiniones, etc. Por otro lado, el estudio en grupo también resulta un factor de apoyo y contención emocional fundamental.
- Recursos disponibles: para lograr un buen estudio es necesario contar con los recursos complementarios, fuera del libro de texto y los apuntes. Por ejemplo: la biblioteca siempre es una herramienta útil, utilizar los horarios de consulta con los profesores, hacerle preguntas y hablar con ellos para entender mejor el material de estudio. Asistir a las clases teórico-prácticas y tomar apuntes es una oportunidad más para lograr un entendimiento con mayor profundidad sobre el material de estudio.

3) En relación a la retención, análisis, producción personal y comunicación de la información

Son momentos que constituyen el cierre en el proceso de estudio. Consiste en: socializar, comunicar y demostrar lo aprendido hasta el momento.

Para esto, el estudiante tiene que dar cuenta de los saberes adquiridos en cada espacio curricular a partir de la presencia en asignaturas y seminarios, procesos de lectura y comprensión en cada uno de los espacios curriculares.

Para esta instancia se requieren aprendizajes, habilidades y competencias específicas del ámbito académico de nivel superior para transmitir los conocimientos alcanzados en las diferentes instancias evaluativas: trabajos prácticos escritos y orales, desarrollo de escritos parciales o finales, defensas orales.

En la construcción de estos aprendizajes, el estudiante debe desarrollar recursos y estrategias concretas para la lecto-comprensión, la alfabetización académica y la comunicación de los contenidos.

En el contexto de la Educación Superior existen algunas convenciones respecto de cómo comunicar lo aprendido, tanto de manera oral como escrita.

A continuación, se presentan algunas sugerencias respecto de este tema.

✓ Normas básicas para elaborar documentos escritos en computadora.

• Presentación general

- Encabezar el escrito con un título resaltado con mayúscula o negrita.
- Dejar márgenes a los cuatro lados de la hoja
- Dejar suficiente espacio entre líneas para que permita correcciones (Párrafo interlineado 1,5).
- Colocar sangrías al principio de cada párrafo (cuatro o cinco espacios o automáticamente con la tecla TAB).

- Evitar abreviaturas de palabras inusuales (se admitirían únicamente etc. por “etcétera”, ej. y ex. por “ejemplo” o algún caso similar).
- Usar el tipo de alineación: justificada
- No escribir cifras cuando se utilicen los numerales (Ej: “Vinieron tres muchachos”, no “vinieron 3 muchachos” ni “vinieron 3”).
- Presentar los escritos elaborados sin tachones.
- Las páginas deben estar numeradas.
- Se recomienda el uso de FUENTE (tipo de letra): Times New Roman, Arial o Calibri tamaño 12 para todo el documento, menos los títulos que pueden estar resaltados en **Negrita** y con un tamaño de 14 o 16 puntos.
- El trabajo debe llevar ÍNDICE.
- Colocar como último apartado la BIBLIOGRAFÍA utilizada según Normas APA.

Link de consulta: (<https://www.um.es › documents › Normas+APA+Sexta+Edición.pdf>)

- Carátula o Portada



**Instituto Superior
Dr. Carlos María Carena**

Carrera:
Espacio curricular:
Curso:

TÍTULO DEL TRABAJO

Profesor:
Estudiante/s:
Lugar y fecha:

- Puede incorporarse alguna imagen en el diseño de la carátula y/o modificar algo del orden de los datos, siempre y cuando estén todos.
- Luego de la Carátula/Portada adjuntar la consigna del trabajo solicitado.

✓ Presentaciones y defensas orales



Aunque no te des cuenta, gran parte de tu comunicación es no verbal. Este lenguaje inconsciente y natural puede revelar nuestras intenciones y pensamientos más auténticos.

¿CÓMO PUEDES CUIDAR EL LENGUAJE NO VERBAL EN UNA PRESENTACIÓN?

LENGUAJE FACIAL

- ~ Mantén el contacto visual con el público para ganar credibilidad pero no mires a nadie fijamente.
- ~ Procura sonreír para mostrar cercanía y sinceridad.

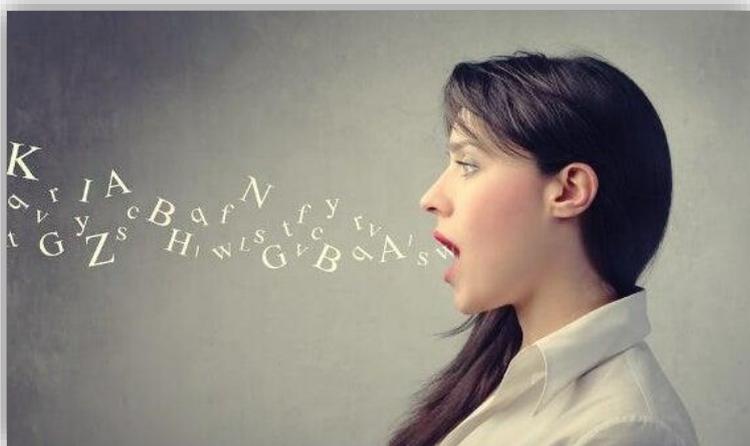


POSTURA Y MOVIMIENTOS

- ~ Relaja tu cuerpo sin descuidar tu postura.
- ~ No te cruces de brazos.
- ~ Nunca des la espalda a la audiencia.
- ~ Muévete lentamente para transmitir calma y concentración.

GESTOS

- ~ Repetir demasiado los movimientos puede distraer al público.
- ~ Evita los tics planificando con antelación tus gestos.



LA VOZ

- ~ No existe regla general para el tono, ritmo o velocidad de tu discurso.
- ~ Deberás regular tu voz según el tipo de presentación, su contenido y las características de la audiencia.

FINALMENTE...

- ~ No memorices el texto ya que tu presentación parecerá menos natural y te bloquear más fácilmente.
- ~ Ten en cuenta que el significado del lenguaje no verbal no es común a todas las culturas.



Además, como estudiante de Nivel Superior es importante conocer de la carrera:



Conocer sobre estos puntos permitirá desarrollar autonomía como estudiante, tomar decisiones sobre la propia trayectoria y cumplimentar ciertas responsabilidades (derechos, deberes y obligaciones) en el proceso formativo y dentro del Instituto.

También es importante estar informado y acceder periódicamente al Sitio Web Institucional y a la página oficial del Facebook en donde se publica información y novedades y permite también el acceso al Campus Virtual:

- ~ <https://iscarena-cba.infed.edu.ar/sitio/>
- ~ <https://www.facebook.com/CarenaMc/>

“LOS GAJES DEL OFICIO. ENSEÑANZA, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN.

LA INICIACIÓN A LA DOCENCIA” (cap. 5)

Alliaud, Andrea. Antelo Estanislao.

Los inicios

Ningún comienzo es fácil. En todas las actividades o empresas de nuestras vidas, el principio suele entusiasmar, pero también, desconcertar. Desalentar, desanimar, desahuciar, desilusionar. Si bien ocurre en todos los rubros, al tratarse de aquellos en los que, además de la propia subjetividad, están comprometidas las vidas y el destino de otras personas, las sensaciones *des-* suelen aumentar.

En esta oportunidad, nos referiremos a una actividad peculiar: el oficio de enseñar. Pretendemos reflexionar sobre sus comienzos, tomando como referencia las cuestiones más generales relativas a sus aspectos prácticos y a su formación. Es indagando en la naturaleza del oficio (como en su momento, lo hicimos desde la profesión o desde el trabajo) desde donde queremos producir ciertas reflexiones que nos permitan avanzar para comprender la enseñanza, con la finalidad también de dilucidar maneras y procesos de formación de quienes la ejercen: los docentes. Consideramos que este avance es crucial para el estudio y el debate acerca de la institución escolar en un escenario de transformaciones profundas.

Los desafíos que enfrenta la docencia actualmente son comunes a todos los docentes. Aun reconociendo las particularidades vinculadas con una *etapa* profesional específica, es difícil encontrar hoy educadores de cualquier nivel de enseñanza, de cualquier escuela (más allá de la condición social de los alumnos), con mayor o menor nivel de antigüedad o experticia, que se sientan y actúen “como en casa”, frase que utilizó Philip Jackson (2002) para diferenciar los docentes novatos de sus colegas más experimentados.

Enseñanza y oficio

Al tratar de salvar a enseñanza de etiquetas y simplificaciones de diversa índole en su mención, la misma deviene en oficio. Además de evitar ciertos alineamientos y sus concepciones respectivas, en términos de trabajo, profesión o vocación, la alusión *oficiosa* pareciera pretender dar cuenta de su especificidad. *Oficio* suele emparentarse con el *saber hacer* o *producir* algo en particular.

La palabra *oficio* es portadora de distintos significados que remiten a 'ocupación', 'cargo', 'profesión', 'función'¹. Podríamos decir, entonces, que la enseñanza es todo eso y, en principio, esta concepción pareciera salvar la simplicidad a la que conduce la opción exclusiva por alguno de sus componentes.

En un libro reciente, en el que se analizan ciertas *profesiones modernas*, François Dubet (2006) aporta una visión que alimenta la complejidad. Desde la perspectiva del autor, la enseñanza está *anclada* en un oficio, en la medida que, a los individuos que la realizan, se los forma y se les paga para actuar sobre otros, “sobre las almas de otros”. Quien enseña tendría como meta fundamental transformar a los otros. No es la única actividad, pero es una de las actividades destinadas a la producción de personas. Hugo Di Taranto (2007), maestro añejo pero vital, a la hora de definir su oficio, afirma sin titubear: “Nosotros [los educadores] somos modificadores de almas”.

¹ Tal como se consigna en el Diccionario de la Lengua Española. Madrid: Espasa, 1992

El accionar sobre las personas añade al oficio *un componente vocacional*. Esta dimensión no contemplada en las definiciones reciente mencionadas se manifiesta claramente en una actividad como la docencia que requiere “pruebas existenciales” (al decir de Dubet) o desafíos (podríamos decir nosotros), que superan formas de pago y preparación. Una idea importante que se desprende de esta concepción es la imposibilidad de mensurar la actividad y de traducirla en salario o en programas de preparación de manera simple o automática: “El tema de la vocación significa que el profesional del trabajo sobre los otros no es un trabajador o un actor como los demás. No afina su legitimidad solamente en una técnica o *savoir-faire*, sino también en principios más o menos universales”² (Dubet, óp. cit.: 41). Son precisamente estos *principios y valores* los que parecen añadirle a la actividad un componente de realización individual. Aún rutinizadas, poco conscientes, estas prácticas se hallan potencialmente plenas de sentido y de cursos de justificación, en tanto están amparadas en un orden que trasciende la materia y lo material³.

Era el carácter unívoco e incuestionable de los valores puestos en juego a la hora de enseñar lo que garantizaba autoridad al maestro, al profesor, y también al médico y a todo aquel que trabajaba con personas. Hoy hay que procurar la autoridad diariamente; y se requieren *recursos y destrezas* para ejercer el control dentro de organizaciones cada vez más complejas.

Hoy es necesario explicar, justificar las acciones y las decisiones que se toman respecto de la transformación de los otros. En las sociedades postradicionales, ningún gesto queda al margen de la procesadora reflexiva. La vieja usanza que ligaba permanencia en el tiempo con prestigio y sabiduría cede, en parte, su eficacia y somete a cada quien, al escrutinio permanente del desempeño. Además, podemos sumar la paradoja que se instala rápidamente entre educadores de toda estirpe, en tanto la búsqueda misma de la autoridad coincide, por definición, con su pérdida. Como afirma Alexandre Kojève (2005), en términos estrictos, tiene autoridad quien no hace nada para obtenerla.

A pesar de sus profundas transformaciones, el trabajo con personas mantiene un rasgo *vincular, relacional*. Los maestros, sobre todo los de niños pequeños, acentúan el componente *afectivo* de su actividad. Esta característica vinculada con la vocación parece ser la más rica, en tanto compromete la subjetividad, y también la más secreta, la menos conocida: “No se sabe cómo, pero lo logró”

Todo oficio encierra misterio y autoría propia en el proceso por el cual algo que era de determinada manera se transforma en otra cosa. Como recuerda Antonio Santoni Rugiu en su trabajo sobre el maestro artesano, *menester y misterio* han mantenido, más allá de la sinonimia, diversas y fructíferas relaciones: “La hipótesis más plausible para explicar esta tendencia a la intercambiabilidad es que los dos términos, si bien muestran etimologías y matices de significado específico, se confundieron cuando se referían a una misma realidad, el arte, que presentaba estrechamente entrelazados los requisitos de una actividad rígidamente organizada (*menester*) y un hacer secreto (*misterio*)” (1996: 85).

Johann Sebastian Bach, joven viajero pero ya reconocido músico, sale a la caza del secreto del oficio, armado de *ojos y oídos*, es decir, a la búsqueda “del secreto de los procedimientos y ritos, gestionados y custodiados por los iniciados. Estos comprendían los procedimientos didácticos para iniciar gradualmente a los aprendices de maestros y, en ocasiones, a los mancebos más capaces” (Santoni Rugiu, óp. cit.: 168 y 235). Habrá que esperar al pleno desarrollo de la industria para que el misterio se pierda o perdure tenuemente en el minúsculo y agonizante

² Aunque aquí entendemos lo universal, no como un contenido particular definido a priori, sino como el sitio mismo donde la puja por el sentido de la educación tiene lugar.

³ George Steiner, en un gesto poco hospitalario con la corporación gremial, afirma que pagaría para poder **enseñar**, porque hacerlo es ser cómplice de una posibilidad trascendente. “No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros; hacer de nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra (...). Es una satisfacción incomparable ser el servidor, el correo de lo esencial, sabiendo perfectamente que muy pocos pueden ser creadores o descubridores de primera categoría. Hasta en el nivel más humilde -el del maestro de escuela-, enseñar, enseñar bien, es **ser** cómplice de una posibilidad trascendente (2004: 27 y siguientes, y 173).

universo del pequeño taller fabril donde, en ocasiones, perviven los retaceos, las demoras o el simple rechazo a *pasar* las claves del oficio.

Al tratar de formar, educar o transformar a las personas y *cuando efectivamente se constata que ello ha ocurrido*, el secreto, el truco o la magia se potencian o magnifican.

Lo que ocurre en ese momento es “extraordinario” contra todas las formas de fatalidad y a pesar de todas las dificultades objetivas (...). Los alumnos aprenden, comprenden, progresan (...). Nos damos cuenta de que hemos logrado lo que ni siquiera las preparaciones más sofisticadas podían hacer esperar. Nos entusiasmos (...). Entonces el maestro halla tanto placer en enseñar como el alumno en aprender (...). Este fenómeno está prácticamente ausente de los escritos sobre la enseñanza y sobre la escuela. Lo vemos y reconocemos, en cambio, en algunas escenas cinematográficas o quizá lo hemos vivenciado en nuestra propia escolaridad **con algún profesor en particular (Meirieu, 2006: 16 a 19)**.

Así y todo, es todavía probable que *el milagro se produzca* y, que **en esa producción**, la profesión adquiera sentido, por lo que el autor invita a mirar de cerca esa *dimensión oculta* del oficio de enseñar.

Los “secretos de fabricación” son ese “algo” (en palabras de Meirieu) que está en juego en lo más íntimo del acto de enseñar. Una especie de *vibración particular* de la que son portadores los docentes y que no se puede reducir a una lista de competencias. Van tomando forma en la práctica, a medida que se va enseñando, y parecen ser productos de una rara fórmula (métodos, técnicas, modos de actuar), que en principio permiten distinguir lo que funciona bien de lo que no. Esa mezcla que guía se va sedimentando a medida que se enseña, y tenderá a prevalecer, a menos que surja un problema, algún imprevisto, algún cambio que cree o provoque la necesidad de hacer otra cosa. El *oficio* remite entonces a *la manera en que uno hace su trabajo*. Cómo lo hace. Recordemos que *oficioso* es alguien *eficaz para determinado fin*.

La manera de hacer el propio trabajo, cómo cada uno lo hace, involucra el procedimiento, pero se dirime básicamente en *el producto* o los productos; es decir, en la obra, aquello que se logró con algo que era de determinada manera y llegó a ser distinto. Es cierto que, al tratarse de sujetos, quienes potencialmente van a ser transformados, se añade el componente de la creencia o la confianza en aquel que, en principio, ocupa el lugar de transformador. Nuevamente, esta creencia asignada al *rol*/docente y a la escuela moderna hoy no está asegurada, y hay que procurar que la enseñanza ocurra. Y dedicarse a esta procuración también forma parte del cómo hacerlo. Pero, insistimos, el oficio no carece de puestas a prueba. Es la *constatación de lo hecho o producido*, como producto del propio trabajo, lo que asegura no sólo confianza y autoridad hacia la figura del docente, en este caso, sino identidad profesional. Eso “antes” que el reconocimiento de la corporación, dirá Dubet. Es lo que da sentido a la profesión, según Meirieu. Al aceptar que la manera en que cada uno lo hace no se desliga de lo que produce al hacerlo, resulta particularmente atractivo reparar en la dimensión oculta de la enseñanza (lo que se hace, pero no se ve), sin dejar de relacionarla con lo que se produce (lo que se ve como resultado de la intervención sobre otro).

A continuación, profundizaremos en la enseñanza y su desarrollo en las condiciones actuales del sistema escolar, así como en los inicios y en la formación de los docentes, desde esta perspectiva.

Enseñar

En su libro *Práctica de la enseñanza*, Philip Jackson se pregunta por la “verdadera” enseñanza. Philippe Meirieu se formula la misma pregunta, años después, en *Carta a un joven profesor*. *Por qué enseñar hoy*.

(...) no es posible identificar la actividad de enseñar sólo mediante pruebas visuales. Se requiere algo más, algo que tiene que ver con la autenticidad de la situación total. (...) El punto a tomar en cuenta es que en la enseñanza, como en la mayoría de los actos humanos, no es tanto

lo que se ve como lo que se lee (Jackson, óp. cit.: 114 y 115). Para el autor norteamericano, más allá de los resultados obtenidos, que requerirían de una constatación posterior, no hay enseñanza en sí, a menos que “se tenga en cuenta el contexto en que esta tiene lugar”. Entra aquí en juego la interpretación de sus protagonistas y también la de las personas ajenas a ella.

“(…) Siempre debemos preguntarnos: ¿cuáles son las circunstancias? Por qué se emprendieron esas acciones (ibid: 130 y 131).

Para Meirieu, en cambio, enseñar es organizar la confrontación con el saber y proporcionar las ayudas para hacerlo propio.

En cualquier caso, el profesor debe a la vez permitir a cada alumno abordar un saber que lo sobrepasa y proporcionarle la ayuda necesaria para que lo interiorice. Al mismo tiempo, debe solicitar el compromiso de la persona y poner a su disposición los recursos, sin los cuales no podrá obtener buenos resultados en su aprendizaje (Meirieu, óp. cit.: 24).

En cualquier nivel, la verdadera enseñanza no consistiría, entonces, ni en demasiado cuidado ni en abandono, sino que (...) adopta a la vez el carácter inquietante del encuentro con lo desconocido y el apoyo que aporta la tranquilidad necesaria. No exige al alumno de tirarse a la piscina, de lanzarse a una aventura inédita para él, pero le da algunos consejos para no ahogarse, le indica algunos movimientos para avanzar y prevé el uso de una cuerda por si da un paso en falso (...). Siempre es el mismo oficio, un oficio que asocia, en un único gesto profesional, el saber y el seguimiento (ibíd.: 25 y 27).

Además, ciertas emociones aparecen resaltadas por Meirieu: pasión (por el conocimiento), deseo (de enseñar), voluntad (de no confinar el encuentro con el saber, de transmitir), esperanza (de que se produzca el acto pedagógico).

Mientras que, en la definición que adoptó Jackson, la enseñanza merecía una interpretación en sí misma, en este caso, se la vincula con los resultados y hasta con los buenos resultados: interiorizar el saber y hacerlo propio. Con los productos, podríamos decir, retomando las consideraciones expuestas en el apartado anterior. Sin embargo, los resultados/productos logrados requieren de cierta constatación, de pruebas que así lo demuestren. He aquí dónde se pueden plantear diferencias. Las pruebas estandarizadas que midan lo que los alumnos aprendieron y sirvan para evaluar la eficacia de las escuelas y aun de los sistemas escolares es una forma, pero puede haber otras en las que los protagonistas se sientan más identificados. Lo cierto es que la enseñanza, mirada desde la perspectiva del oficio, no está desligada de los resultados que produce. Es la manera como cada uno lo hace, también lo que produce y también su constatación; y no es sólo la constatación individual, por ser la educación de las personas un asunto público. Para muchos docentes, pendientes del proceso o del procedimiento, puede resultar ajeno el planteo de probar públicamente los resultados. Sin embargo, tiene que ver con la esencia del propio trabajo y, por lo tanto, con su propia identidad, hoy cuestionada, resquebrajada. Lo primero, entonces, será aceptar esta premisa, luego podrá discutirse cómo se miden o constatan los resultados o los productos, o los aprendizajes. Lo cierto es que hoy, menos que nunca, puede prescindirse de la totalidad del proceso que constituye el oficio de enseñar.

Enseñar hoy

Los planteos expuestos adquieren vitalidad cuando pensamos en los nuevos escenarios escolares, en *todos*, con las inquietudes e incertidumbres que generan a *todos* los docentes⁴, incluso a los que aún mantienen la pasión por conocer y el deseo, la voluntad o esperanza de enseñar.

El resquebrajamiento de los pilares que sostenían la institución escolar moderna permite explicar gran parte de los inconvenientes que se presentan actualmente a la hora de enseñar. La

⁴ Ya no se trata sólo de los problemas que tiene el docente novato que trabaja con poblaciones desfavorecidas, ni de que debe lidiar con adolescentes, ni del que se encuentra en escuelas pobres. Hoy para todos los docentes, es difícil enseñar en todas las escuelas; a grandes, jóvenes, chicos y muy chicos, más allá del sector social de procedencia.

idealización de lo que ya no es (hoy son otros quienes asisten a las escuelas, ya sea por su condición social, por su entorno familiar, por el acceso a las nuevas tecnologías, por sus derechos adquiridos, etcétera) convive muchas veces con la aceptación de mucho, o algo, de lo que ya **es**. Los postulados referidos a la integración, a la justicia social, a la igualdad de oportunidades, a los derechos de los individuos están siendo aceptados en las escuelas, al menos, discursivamente. Pero igual, cuesta enseñar. Entonces, cuando no sale, se piden *recursos* complementarios de variado tipo.

Sin embargo, las clases como lugares de encuentro entre docentes y alumnos persisten, y desde allí, se puede aminorar la sensación crítica si se comprende (y se está preparado para ello) que, si bien la ambigüedad y la incertidumbre caracterizan los encuentros pedagógicos, es posible obtener precisiones y certezas derivadas del propio oficio. Los docentes lo hacen mucho mejor cuando mantienen fuertemente el sentimiento de poseer un oficio, un conjunto de rutinas y de códigos a partir de los cuales negocian con los demás, en el sistema y fuera de él, sin sentirse cada vez más amenazados de desaparecer (Dubet, óp. cit.).

El autor francés sostiene que quien enseña actualmente tiene que hacer mucho más que cumplir un rol asignado: “Se deben encontrar equilibrios y modos de llegar a acuerdos con los otros y con uno mismo”. Lo que se hace requiere de negociaciones, acuerdos, justificaciones y explicaciones. No hay fórmulas únicas, nunca las hubo y hoy menos que nunca. Pero hay mucho por hacer. Hay que probar, experimentar y hacerlo en cada ocasión. Y esto se hace o no se hace. Es por acción o por omisión. El oficio hoy debe conquistarse. Esta nueva manera de trabajar sobre los otros *más tensa y más contradictoria*, producto del agotamiento del programa institucional como sistema integrado de valores y principios centrales, hace que sea *normal* que la socialización pierda su unidad y se apunte a formar desde la multiplicidad.

El trabajo sobre los otros se concibe, bajo el *declive* de las instituciones, como una experiencia construida por los actores. El docente construye su trabajo y, en ese movimiento, se construye también a sí mismo. Y no sólo nos referimos a los profesores; hoy y en el día a día, los alumnos también tienen que hacerlo. Se trata entonces de *experiencias homólogas y complementarias* que afectan a todos. Una visión interesante, ya que el malestar o la crisis suele enfocarse sólo desde el lado de los docentes. Sin embargo, “en gran medida, los profesionales reconocen exactamente las mismas dificultades que sus objetos” (ibid.: 392-415).

El cambio, en las condiciones del ejercicio docente, resalta el papel que adquiere la prueba. Siguiendo la distinción de Norbert Elías entre *conocimiento y saber*, tal como lo hemos analizado en un trabajo reciente (Alliaud y Antelo, 2008), quien sabe es quien ha probado, y aquí se pone de manifiesto el carácter experimental de toda enseñanza. Desde esta perspectiva, el docente que sabe es el que ha probado muchas, distintas y divergentes formas, maneras o estrategias de enseñar. Es decir, si entendemos la enseñanza como un oficio, enseñar es probar y probar haciendo. Este rasgo se potencia con el desvanecimiento de las garantías. Hoy más que nunca hay que probar para saber enseñar y para llevar a cabo una tarea que requiere pruebas y puestas a prueba constantemente. Son precisamente las pruebas sobre el producto las que podrán otorgar certidumbre y legitimar tanto el quehacer como el saber que se va produciendo, al enfrentar los desafíos a los que nos somete la experiencia.

Cuanto más se apoyen los actores en su oficio, más serena será la experiencia de trabajo. Tomar como apoyo el oficio significa que el trabajo pueda objetivarse y que el profesional puede decir *esta es mi obra*, es el resultado de mi actividad, puedo mostrarlo y demostrarlo. *Oficio*, en este sentido, se define como *la capacidad de producir algo, de conocerlo y de hacerlo conocer*. En un mismo proceso, la consolidación del oficio también protege los objetos de este tipo de trabajo sobre otros (Dubet, óp. cit.: 443 y 444).

La crisis se aminora cuando los que enseñan se reconocen como hacedores de su propio trabajo, cuando pueden saber y experimentar lo que han producido. Muchas veces los maestros, más que los profesores de la enseñanza media, experimentan tal sensación y en ella amparan los

justificativos de satisfacción y realización personales. “Esa impresión de producción objetiva es una de las fuerzas del oficio” (ibid.: 146). Llevado al extremo, es la sensación de que se puede todo.

Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar

El interés por los estadios finales en la formación de un docente es, en cierta forma, complejo. Por un lado, el que termina tiene que iniciarse; en este sentido, el inicio es un debut. La iniciación representa así un desafío, una puesta a prueba de los gajes del oficio —es oportuno señalar que *gaje* significa 'prenda' o 'señal de aceptar un *desafío*'. Al mismo tiempo, el interés conlleva una preocupación genuina por los resultados. Iniciación y prueba. Debut y desafío. ¿Sabrá hacerlo bien? ¿Cuál es el producto de su formación? ¿Cómo sabemos que funciona y que está listo para enseñar? ¿Qué pruebas tenemos?

La pedagogía ha formulado estas preguntas en numerosas ocasiones. Las respuestas acumuladas a lo largo del tiempo no siempre han proporcionado certezas. Probablemente, la falta de claridad obedezca, entre otras causas, a que en la historia de la formación de los docentes, la idea de obra ha sido puesta en tela de juicio. Criticada por desatender y eclipsar el valor de los procesos que la hacen posible y la singularidad del actor que la firma, o condenada por su aparente exceso instrumental y su estrecho vínculo con la distinción, no aparece con firmeza en el horizonte de los estudios recientes sobre la formación de los profesores.

Nuevamente, por *obra* nos referimos al producto final, a la cosa hecha, producida. Y entonces surgen de inmediato las preguntas: ¿cuál es la obra de un enseñante?: ¿la enseñanza?, ¿el aprendizaje? La hipótesis tentativa indica que sabemos que la formación *ha sido exitosa* (subrayemos el tiempo verbal) a través de las obras. A través de ellas, valoramos a los enseñantes, su formación y sus enseñanzas. Pero podríamos preguntarlo de otro modo: ¿qué produce un enseñante cuando su tarea es exitosa?

Sabemos que, a pesar de su evidente cercanía, la obra no es exactamente el desempeño, en tanto que *desempeño* no describe necesariamente un estadio final, una habilitación, una autorización o *pose*, un *ahora sí* sino el cumplimiento de una labor, el ejercicio, la ejecución, el trabajo, la dedicación. Se puede evaluar el desempeño sin otorgar relevancia a la obra. Un desempeño modesto no nos permite leer con tanta eficacia el suceso de una formación, como si lo hace una obra fallida. Probablemente, podamos afirmar que la eficacia de una formación se visualiza si sumamos *desempeño a la obra*. De nuevo, el procedimiento y el producto. Veamos algunos ejemplos.

Es probando el pan como sabemos de la eficacia del trabajo sobre el trigo; es al cruzar el puente y atravesar su consistencia como advertimos el acierto en el cálculo; es al dar con la fórmula matemática como accedemos a un remoto, pero eficaz, pasado escolar de *tablas y regla de tres simple*. Tanto como sabemos que un mecánico es un buen mecánico si nuestro auto, averiado, luego funciona: como sabemos que un atleta es el mejor si cruza primero la meta; como sabemos que Borges es Borges cuando ese verso nos toca *físicamente*, como la cercanía del mar.

Claro que hay excepciones. Pero ¿cómo sabemos si un maestro es un buen maestro? ¿cómo, si la suma y la resta fueron efectivamente enseñadas? ¿Sabemos eso sólo si un niño/alumno/estudiante es capaz de sumar y restar?

Por supuesto que aquí la obra no es la buena obra, sino el producto de un recorrido exitoso. El éxito no está atado ni al bien ni al mal. Se puede cruzar la meta en primer lugar, construir el mejor de los puentes, ser parte del equipo Ferrari, escribir los versos más precisos, y ser cruel o ruin. O se puede ser bondadoso e incapaz de enseñar la tabla del dos. Por supuesto que, además, existe lo imponderable, el azar, lo eventual, la contingencia y lo incalculable. La enseñanza tiene su *Titanic*. Sin embargo, tampoco resultará beneficioso abandonar la obra en la formación de futuros enseñantes.

En un mundo como el artesanal, generalmente idealizado, la señal inconfundible de que las cosas marchan bien en materia de formación, es (¿o era?) la obra. En un mundo de hombres libres que practican las *artes liberales*, el instrumento es el libro y la palabra; y el objetivo pedagógico principal es formatear las mentes. Las cosas marchan bien si pueden explicarse, decirse, presentarse con claridad. Buena parte de la historia de la pedagogía ve repetirse, mediante distintas denominaciones trifulcas bien conocidas: *trívium* y *cuadrívium* frente a *adiestramiento práctico*. Artes liberales frente a artes mecánicas; instrucción intelectual frente a instrucción profesional, la escuela de gramática frente al taller artesanal; inducción frente a deducción; escuela frente a lugar de trabajo; aprender haciendo frente a aprender escuchando; la lección frente a la práctica; Dewey frente a Taylor (Santoni Rugiu, óp. cit: 101). Nos interesa detenernos brevemente en el momento en que unos y otros precisan la sanción, la habilitación, el pase **-sin** perder de vista que, en la actualidad, la *distancia* entre unos y otros *se encuentra atenuada*.

Recuerda Santoni Rugiu, a propósito de los maestros artesanos medievales (actores principales que, en sus talleres, desplegaron aquella famosa y añorada dupla maestro-aprendiz), que sólo conseguían el *magisterio* —entendido como título o grado— los mejores o más afortunados (incluyendo en la *fortuna* también el dinero de que disponía la familia del aprendiz), después de un largo tirocinio (aprendizaje) y repetidas eliminatorias (ibíd.: 130). Amplifiquemos los términos: *tirocinio*, *eliminatorias*, **lo mejor**. Arduo y extenso aprendizaje, título final. Es importante destacar que del recorrido —entre cuatro y siete u ocho años—, previo pago de impuestos, emerge un maestro artesano matriculado. Pero no está todo dicho; es un paso más el que sanciona la maestría: la preparación de una *obra maestra*. Si el arte es menor, la obra se pospone, pero se requieren *pruebas de habilidades en las operaciones elementales*.

Otro tanto ocurre en lo concerniente a aquellos oficios que se desarrollaban fuera de los talleres (como el de los médicos, los juristas y los especialistas), pero que también eran sometidos a distintos exámenes rigurosos, exposiciones permanentes a comisiones de cónsules y notables. Salvo excepción —el título de maestro se podía y se puede comprar—, no se era maestro sin examen, sin obra.

En cierto momento, la obra es expulsada o sometida al imperio del proceso. Importa menos el resultado final que el camino que conduce a él. Importa más el trayecto que la meta. Sumado a ello, se pone en entredicho la idea de distinción. Importa más que todos lleguen (si es posible, juntos) a que lo hagan unos pocos. Es el verso conocido de León Felipe: “Voy con las riendas tensas y refrenando el vuelo porque lo que importa no es llegar solo ni pronto, sino todos juntos y a tiempo”. La *distinción* pasa a ocupar el terreno del mal y del desprecio. La meritocracia, junto al cuadro de honor y de las recompensas, es arrojada al baúl de los autoritarismos de turno.

Probablemente, si bien nadie quiere un mundo educativo regulado por el éxito y la competencia —cuesta entender que el término que más se usa para explicar qué cosa es enseñar no sea examinado en su dimensión ganancial—, un ser competente (y todos, en cierta forma, lo somos) sabe que está en carrera y que debe ganar. Es decir que formar competencias es formar competentes y no, pseudoanarquistas soñadores que rechazan el duelo, la disputa, la justa varonil, el espíritu agonístico o la supervivencia de los más aptos, los mejores, los más fuertes. O al menos, nadie lo quiere a la luz del día.

Pero este deseo se choca con todas las formas posibles e imaginables de la diferencia. Richard Sennett (2003) ha mostrado la incoherencia de superponer talento y distinción con desprecio, sorteando el valor radical del reconocimiento. Podemos decirlo así: hay en el mérito una posibilidad cierta de reconocimiento. Recientemente, en su visita a la Argentina, Philippe Meirieu dio cuenta de esta paradoja. En el caso deportivo escolar (donde el desprecio es más desfachatado), es común encontrar dosis importantes de aprecio y reconocimiento de los poco aptos para la práctica deportiva. Resumiendo, se puede ser feliz jugando mal, jugando poco o sin jugar, pero formando *parte de*.

Otro tanto ocurre con la distinción. Un ejemplo trivial puede iluminar este tema. La militancia de izquierda universitaria tiene sus líderes. Los criterios con los que se los elige (mal que les pese a los igualitaristas) son oscuros, pero no imposibles de reunir. En casi todos los casos, se trata de buenos oradores, capaces de movilizar a las masas. Un líder se distingue por su prosa, su verba, su claridad. No hay líderes afásicos o tartamudos.

Peter Sloterdijk dice sin tapujos que 'hay un malestar en el poder de elección, y pronto constituirá una opción a favor de la inocencia el hecho de que los hombres se rehúsen explícitamente a ejercitar el poder de selección que han alcanzado de modo fáctico (2003: 70). Fernando Savater comenta el trabajo de Sloterdijk y destaca una de sus provocaciones: "Es una venganza de la historia en nosotros, los igualitaristas, que también tengamos que vérnoslas con la obligación de distinguir". Savater, que piensa sin demasiado temor, señala el quid de la cuestión. No se puede enseñar sin valorar "pero nadie se arriesga a valorar de verdad -ni siquiera, a dejar claro que existen diferentes grados en lo estimable y no sólo privilegios o prejuicios-; y por tanto es improbable que nadie se comprometa demasiado a educar" (2002).

Sin valorar y sin reválidas, ¿cómo sabemos si los maestros son buenos maestros?

La escuela no es escuela sin obras, sin distinción y sin mérito, porque la enseñanza misma tiene lugar en el interior de un oficio. No hay oficio sin obra, sin menester y sin misterio. Probablemente, la educación masiva no sea sin exámenes, sin pruebas o sin jerarquías. Otra cuestión bien distinta es el derroterc que sitúa al éxito como imperativo y meta educativa. No se trata de arrojar al mundo de los residuos al que no llega primero a la meta.

Los oficios docentes

Hacia una pedagogía de la formación

Entonces, ¿cómo se forma a quien se inicia en la docencia? ¿Qué tipo de guías para la acción es posible repartir entre los maestros inminentes? ¿Qué instrucciones prácticas se pueden poner a disposición? si ningún comienzo es fácil tampoco lo es dar con las claves para la formación de los debutantes.

En los países con mayor rendimiento educativo, los mecanismos más utilizados para apoyar y fortalecer el trabajo de los docentes son: *"la construcción de habilidades prácticas durante la formación inicial y la primera etapa de ejercicio profesional*, la dotación de tutores que acompañen a los noveles y la promoción de instancias para que los docentes aprendan entre ellos" (PREAL, 2007: el destacado es nuestro)

Las consideraciones expuestas, sostenidas y acordadas internacionalmente presentan una serie de asociaciones para considerar. Más allá de la fuerza o la determinación que puede atribuírseles, establecen una relación entre el rendimiento educativo y las características del trabajo docente. A su vez, este último pareciera verse favorecido si la formación inicial y los primeros desempeños tuvieran una fisonomía particular. Acordando con estos planteos, sostenemos que es necesario avanzar sobre el desarrollo de una pedagogía específica, tanto de la formación docente inicial como de la etapa de iniciación profesional, entendiendo las instancias formativas no sólo como espacios pertinentes para difundir los cambios educativos, sino como ámbitos definidos conforme a las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce. Específicamente, nos preocupa saber en qué condiciones formativas lograremos o nos acercaremos a la construcción de las *habilidades prácticas*.

Asumiendo el desafío propuesto, avanzaremos en la perspectiva de oficio que venimos trabajando. Partimos de pensar la pedagogía de la formación docente como una preparación específica para un trabajo particular que distingue al maestro o profesor del que no lo es. Entendemos la enseñanza como el acto complejo de transmitir de manera intencional, metódica y sistemática fragmentos de mundo a las nuevas generaciones, y consideramos que es posible contribuir al diseño de una pedagogía de este tipo colocando la enseñanza y el oficio en el centro

de la reflexión. Porque, ¿dónde, sino en el interior mismo de la reflexión y la práctica que supone el ejercicio de los oficios, es posible apropiarse de las claves para la formación?

a. El oficio constituye el centro que aglutina y da sentido al proceso formativo.

En el caso de la enseñanza, hay un oficio que transmitir y un oficio de transmisión. Hay formadores y sujetos en formación sustentados por un programa institucional con valores e identidades jerarquizadas. Más allá de las distintas temáticas y procedimientos utilizados para *transmitir la transmisión*, hay una unidad que puede brindar cohesión a todo el proceso formativo. Se trata de la *práctica de enseñar*. Es ella la que aportará sentido a los distintos abordajes y prácticas diferentes que acontezcan durante toda la formación. Desde esta perspectiva, y tal como lo venimos sosteniendo en distintos trabajos, el oficio docente no tendría que ser una preocupación exclusiva de determinados profesores o determinados *espacios* curriculares. Por el contrario, debería constituirse en el eje articulador de los diversos contenidos desarrollados durante la formación; es decir, no después, sino en el inicio. Algo similar plantea Flavia Terigi (2004) al proponer considerar la enseñanza como un problema político, esto es, politizar la enseñanza y dejar de entenderla solamente como un problema didáctico o instrumental.

La búsqueda de un sentido *aglutinador* del proceso formativo tiene sentido en tanto la experiencia laboral presenta situaciones variadas y complejas, que no suelen responder a parcelas del conocimiento o a técnicas en particular. A menudo, los docentes recién graduados sienten que no cuentan con las herramientas necesarias para afrontar el desafío. Como dijimos, si bien hay una angustia a desconcierto inicial, que es inevitable en cualquier campo ocupacional, reconocemos que los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar (es decir, ejercer su oficio), si *gente con oficio o* preocupada por él los prepara para ello. Preparar para el oficio docente es, entre otras cosas, reducir la distancia entre el contenido de la transmisión y la forma de efectivizarla. Enseñar el oficio es practicarlo. Y practicarlo mucho. En este sentido, los resultados o *buenos* resultados se pueden relacionar con prácticas sostenidas y coherentes con lo que se intenta transmitir.

b. La enseñanza del oficio debe dar la espalda a los métodos escolares

La afirmación puede sonar un tanto *disruptiva* al referirnos a la formación de docentes. De todos modos, no es menos importante, ya que escolarizar la formación suele ser la manera predominante. Claro que la propuesta formativa debe estar orientada hacia lo que sucede en la escuela. Debe tomar sus problemas, basarse en situaciones reales, en casos, etcétera. Nunca será suficiente señalar la poca relevancia de propuestas que ignoran el nivel de actuación de los docentes, ignorancia que se hace notoria y se padece, fundamentalmente, en los comienzos de la profesión. Pero lo que si tiene que ser diferente es el modo *escolarizado* con el que muchas veces se forma, producto de tradiciones precedentes y de formatos organizacionales presentes.

Es preciso distinguir entre el contenido u objeto de la formación, que es la escuela, de las estrategias, métodos y ambientes escolares cuando no se está educando niños, sino formando adultos que serán o son sus docentes. La dinámica del acercamiento y distanciamiento ilustra la distinción aludida. La formación tendría que desarrollarse muy cerca de los temas, los problemas y las situaciones escolares, pero tendría también que poder distanciarse y propiciar espacios de reflexión y prácticas alternativas, lo cual permitiría discutir, analizar y problematizar a la misma escuela. No toda práctica que reluce es oro. Es esta una manera de impedir la vigencia de estereotipos y la naturalización de rutinas, muchas veces, experimentadas durante la propia biografía escolar que una formación *escolarizada* no haría más que reforzar, además de desalentar a adultos que aspiran a ser docentes. La reflexión sistemática objetivada puede, en cambio, capitalizar la experiencia y transformarla en saber disponible y susceptible de ser utilizado en distintas circunstancias.

c. El oficio autoriza un aprendizaje por tanteo y experimentación

Si bien no trabajamos en laboratorios, la prueba, el ensayo, la experimentación en situaciones reales o simuladas tiene un alto componente formador en la enseñanza. Esta actividad, como vimos, remite a la experimentación, en tanto consiste en probar distintas maneras de ofrecer el mundo y ser puesto a prueba.

Los proyectos se cuidan, las acciones se planifican, se toman decisiones, pero todo ello se re-dimensiona, se complejiza o acomoda, en función de una situación determinada. A su vez, las distintas teorías y procedimientos son validados en las escuelas o en las aulas. Durante todo este proceso, de tanteo y experimentación, se aprende; los docentes aprenden probando, experimentando y producen distintos saberes en ese quehacer, que no siempre logran el estatus merecido.

El aprendizaje por ensayo y error suele acontecer solitariamente en los inicios de la profesión. Entonces la prueba ocurre en el desconcierto y con la apelación de lo que se recuerda de la propia experiencia escolar o, a lo sumo, pidiendo algún material al maestro generoso. La posibilidad de hacer algo propio la propia obra, y la potencialidad de la prueba que ese procedimiento implica se vería favorecida si, en los primeros años de trabajo, tuviera lugar el acompañamiento de docentes formadores durante todo el proceso de producción, y llegar incluso hasta los resultados o a la constatación final de lo que se produjo. Pero se trata de un acompañamiento deseado que se anula a sí mismo lentamente, en el instante en que el experimento es bien sucedido. ¿O no es un objetivo de toda formación (y tal vez, de todo intercambio con fines educativos) dejar que el otro, al fin, se marche? De nuevo, señalamos la relación entre el procedimiento y los resultados como partes integrantes del oficio.

Asimismo, es importante favorecer la posibilidad de experimentar modelos de enseñanza diversificados en las aulas con los docentes que se están formando. Es decir, que los propios formadores propicien y pongan a prueba distintas maneras de hacerlo con aquellos que se están formando. Porque probar es ensayar; y ensayar es, en cierto modo, *reconocer algo antes de usarlo*. Sin temor. Esos espacios tienen un alto potencial formador y transformador si se convierten en ámbitos de experimentación y de puestas a prueba de experiencias pedagógicas diversas. De lo contrario, si constituyen *más de lo mismo*, sólo servirán para confirmar y reforzar lo que se experimentó desde la posición de alumno. Entre un alumno al que se hace probar en gotas un poco del oficio y un colega experimentado con quien se experimenta un oficio, existe una distancia considerable.

d. Enfatizar y destinar mucho tiempo a *ejercicios, consejos, manos tendidas en ayuda, explicaciones orientadas, ¿no son acaso y, en sentido estricto, enseñanzas?*

Durante el proceso formativo y también en los primeros desempeños docentes, se requiere práctica y ejercitación de lo aprendido y de lo que se va aprendiendo: practicar cómo hacerlo, cómo enseñar, en diferentes situaciones en las que se puedan idear estrategias, y reflexionar sobre lo que se produce a partir de ellas. En estas escenas, cobra protagonismo el consejo, la ayuda de los que tienen algo para aportar basado en lo que saben, en lo que hicieron y en lo que están haciendo.

No se trata de dictaminar exactamente cómo se debe hacer, ni pasar carpetas para que otros copien, ni reducir al otro a un espectador más o menos fisgón sino de poner a disposición aquello que se probó (lo que se probó es lo que se sabe, ¿no?). Una pregunta básica que suele rondar todo proceso formativo es la siguiente: “¿Probaste?”; interrogante lanzado a rodar casi como una invitación, un convite mejor que puede, a su vez, resultar inspirador en la producción de la obra propia, en una determinada situación. El consejo, decía Benjamín (1998), no es tanto la respuesta a una cuestión determinada como una propuesta. Es este el sentido de los consejos, las indicaciones prácticas, los aleccionamientos para la acción. Ayudan a que otros enseñen. Suelen estar basados en esas *fórmulas misteriosas* que, construidas y probadas en el tiempo,

resultaron y tienen la intención de perdurar. Porque conservan en el presente algún sentido que promueve su permanencia y, por lo tanto, la continuidad de lo que resultó.

Pero el que ayuda y aconseja tiene que estar allí, en el momento preciso y oportuno, disponible y dispuesto a acompañar y a retroalimentar el proceso formativo de quienes lo están protagonizando, sean futuros docentes o docentes en ejercicio. Es quien está dentro y que, sin embargo, puede distanciarse para brindar explicaciones orientadas y realizar señalamientos oportunos. No tapa ni asfixia. Es el formador que se ofrece como guía e inspiración. Experto probador, aconseja, ayuda, guía, explica y también aporta o pone a disposición los saberes o *trucos* relacionados con la resolución de los problemas que se presentan.

e. Para formar de modo eficaz, basta con que uno lleve adelante su oficio y muestre cómo lo hace

Es preciso añadir en ese aspecto una importante salvedad para no caer en la trampa del modelo *modélico* tradicional ni tampoco, en sobredimensionar *lo ejemplar*. El mostrar cómo se hace tiene sentido siempre que el *modelo* muestre o cuente cómo lo ha hecho, sin tratar de imponer o imponerse como la manera acabada que indica en qué o en quien tiene que convertirse el que se está formando o está empezando. El ejemplo requiere un espectador atento, pero también una práctica difícil, como es la comparación. El ejemplo *indica* un camino para seguir, pero puede en ocasiones erguirse en plan moralizador. Se señala el sitio o el recorrido mediante el cual se accede al bien, o se señala la magnitud del mal. En cambio, el elogio de la muestra – tenemos mucho para aprender aún del modo en que los artistas tratan la muestra, la exposición y la obra- no está puesto en la norma ideal de un oficio, sino en la actividad de los individuos y en su formación. Más ejercicio que sermón. En este proceso, cada uno irá tomando confianza en sí mismo, reconociendo la relevancia de lo que hacen quienes también se presentan como sujetos formados y en formación, antes que como obras acabadas para copiar o imitar.

Como hemos planteado, hay quienes consiguen hacerlo y hacerlo bien, y estos sujetos reconocidos y nombrados como *experimentados* suelen aparecer como portadores de saberes específicos y secretos, por oposición a los novatos. Desde sus orígenes, la formación docente utilizó la pedagogía del modelo, pero basada en la norma ideal (de docentes, de clases, de instituciones) lo cual, antes que ayudar y habilitar para la producción de la obra propia, muchas veces, inhibe tanto la acción como la misma formación.

Sería interesante contar con docentes experimentados que pudiesen mostrar aconsejar y acompañar, durante todo el proceso creativo/productivo, a quienes se están formando o están empezando a enseñar. Aquellos no sólo pueden aportar una solución técnica sino que, además, pueden contribuir a crear las fórmulas (las claves) necesarias para enseñar.

Los más fogueados tienen que estar a mano de los novatos, de aquellos que muchas veces padecen más crudamente el impacto o el *shock* de la práctica laboral y que, como vimos, tratarán de sortearlo como pueden y en soledad. Pero el acompañamiento tendría que basarse en una relación de *igualdad* que sólo se vuelve desigual en torno a la cantidad de cosas probadas y errores cometidos; relación de paridad, de colega a colega y entre adultos que siguen aprendiendo y tratan de comprender la situación con el fin de delinear la mejor solución en las complejas situaciones que el oficio hoy plantea. De nuevo, hay que evitar caer en la trampa escolar que asimila al sujeto en formación con el niño. No es tomar del brazo al debutante, decirle “Párese acá, manténgase callado y observe”, sino “¡Pruebe!, haga conmigo”.

f. Así y todo, la pedagogía del oficio es también una socialización en competencias, capacidades y disciplinas, que parecen importantes para enseñar

Dadas las características de la práctica docente, tanto los aprendizajes más formalizados como los menos parecen necesarios para aprender a enseñar. Saber enseñar es saber hacerlo y, para poder hacerlo, como dijimos, hay que ensayar, ejercitar, probar. Pero no se trata de probar

de la nada o porque sí. Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento y la disponibilidad del saber, debemos añadir que, para que la práctica resulte, hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse. Ciertos autores denominan **competencias** a aquellas capacidades de movilizar varios y distintos recursos cognitivos para enfrentar y resolver situaciones de enseñanza⁵. En un estudio reciente⁶, hemos preferido denominarlas **capacidades básicas** de los maestros (por estar referidas a quienes se dedican a enseñar en el nivel primario). Sin pretender agotar todo lo que un docente debería ser capaz de hacer, las caracterizamos como *capacidades para la acción y las definimos como un repertorio instrumental básico que debe servir al maestro para un desempeño adecuado frente a los requerimientos habituales de su tarea escolar. Se trata de estar preparado para sortear los obstáculos recurrentes, aquellos que con éxito han superado los experimentados probadores que definen lo propio de un oficio.*

El conocimiento disciplinar o multidisciplinar tiene, asimismo, un valor de suma importancia para la formación. Nadie puede enseñar lo que no conoce: y si enseñar es dar a conocer el mundo, el docente tiene que poder recuperar y re-significar formas abiertas de ver el mundo. Esta preparación incluye, asimismo, los conocimientos pedagógicos. Respecto al conocer, y a las disciplinas en general, podemos decir que es importante posibilitar el acceso tanto a los contenidos específicos y a la información como a los modos de pensamiento y producción propios del conocimiento científico, evitando el dogmatismo y la cosificación a los que suele someterlos el conocimiento escolar. En este aspecto, es relevante considerar el perfil de los mismos formadores. Dadas las características de nuestro sistema de educación superior, muchas veces quienes forman docentes no están socializados en las formas académicas que suponen, además de la transmisión, la producción y transferencia de los conocimientos. No siempre se dispone, a la hora señalada, de *los indispensables*: una historia de la cultura, una del arte y una de las ciencias. No siempre se tiene en mente la conveniencia de disponer de una cierta idea de excelencia en el horizonte de toda formación.

g. Uno se forma al ser parte de un grupo de colegas que trabajan

Reconociendo las distintas dimensiones puestas en juego en el oficio de enseñar y en las condiciones escolares en las que actualmente acontece, es prudente recordar que este tipo de actividad no está en crisis, sino que esa fisonomía define hoy su identidad. En este sentido, y para sortear el peso de la situación y la impotencia que se manifiesta cuando se intenta sobrellevar la tarea en soledad el trabajar con otros (en equipo) puede resultar mucho más que un simple marco para la organización laboral. Se trata de una estrategia frente a las consecuencias de la individualización exacerbada de la acción. En la medida en que se supera el plano meramente individual y pueden reconocerse temas y problemas comunes, las explicaciones, las discusiones, los acuerdos y el hallazgo de soluciones compartidas tranquilizan y renuevan el sentido de la actividad.

Promover proyectos y trabajos conjuntos, alentar análisis situacionales grupales, puede ser también una manera de formar profesionales, que luego favorecerá el ejercicio profesional. Esta modalidad no sólo alienta la participación en sí misma, sino que proporciona una sensación de objetividad en el propio trabajo. Atenúa las representaciones demasiado heroicas, aumenta el oficio y protege del desgaste. En este caso, el desafío es otorgarle a la práctica de la enseñanza un estatuto público, una dimensión relevante de la vida cívica, más allá de las dificultades personales en el ejercicio profesional. Un objetivo común, una decisión compartida, objetiva, que

⁵ Por ejemplo, Philippe Perrenoud (2006).

⁶ Silvina Feeney y Daniel Feldman (coords.) (2007): *Evaluación del Currículum de la Formación Docente para los Niveles Inicial y Primario y Capacidades Básicas de Docentes de Escuelas Primarias*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, GCBA Dirección General de Educación Superior (DGESUP).

da seguridad y tranquiliza. Un *nosotros*, los prestos a iniciarse en el mundo de la enseñanza sistematizada, que le dan sentido y pertenencia a la experiencia educativa y nos recuerdan que no estamos solos.

Últimas reflexiones

Ni la formación inicial ni los primeros acompañamientos a docentes que se están incorporando a trabajar podrán aportar todas las respuestas para un desempeño *eficaz*. Es cierto. Como ya sostuvimos, el comienzo tiene sus particularidades: genera angustias, dudas e incertidumbres en todas las actividades.

Pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños puede colocar a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo, se combina la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando, con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando. No de manera ideal, sino en la construcción que se realiza día a día en la institución escolar, con oficio. Desde esta perspectiva, cobran sentido los rasgos atribuidos a la formación pedagógica de los docentes. No se pretende que, a partir de esta pedagogía, se obtengan las respuestas para todo lo que va a acontecer. Sí, que se favorezcan procesos formativos y de acompañamiento que brinden los *gajes* del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar.

Edgard Morin dice que ha hablado de “siete saberes” partiendo de la idea de que existen siete vacíos profundos en las materias docentes, es decir, siete materias fundamentales que son ignoradas, ocultadas o desintegradas en fragmentos. Descubrir vacíos conocidos y desconocidos en lo pedagógico es un desafío personal que invita al crecimiento profesional de los docentes, potencia sus saberes y estimula desde la voluntad a compartir la tarea cotidiana.

¿Vacíos o desafíos?

Cuando se presenta este interrogante la pregunta que surge es si el saber que acumulamos los docentes es para llenar vacíos o para enfrentar desafíos. Ambos son posibles porque desde que enfrentamos la profesión iniciamos el camino con herramientas teóricas que actuarán como soporte de la práctica, que se presenta a veces como lastimando y otras como dinámica y flexible. Los protagonistas que nos esperan son nada más y nada menos que los niños! Nuestros alumnos, sean pequeños, medianos o grandes, siempre nos miran expectantes, nos “atravesan” desde una mirada tierna o implacable, esperan nuestra reacción y acción.

De la misma manera actúan las docentes frente a un equipo directivo nuevo, observan, esperan, hacen un como si nada ocurriese, llega la nueva directora o director y ¿qué traerá? Esperan los desafíos que deberán afrontar, se escucha el silencio en las reuniones de manera ensordecedora. Las contradicciones en Educación son la base de nuestras acciones, los oxímorones son como el generador de lo que ocurre en la escuela. Observemos que el primero es Enseñanza y Aprendizaje; Acción- Silencio; silencio atronador; entrega-recepción; subeibaja; actuar con naturalidad; ciencias ocultas, memoria histórica y cuantos más.

Si hacemos el ejercicio de escuchar y mirar nuestras acciones y las de los demás en el devenir de un día en la Escuela/Jardín, vamos a encontrar estos conceptos que se unen generalmente para formar un tercero, uno que nos permite visualizar el sentido de estar en el aula o sala, en la escuela/Jardín o en la Universidad, como alumno o como docente, ese tercer concepto sería lo que Morín (Morin, 2008) llama Enseñanza Educativa.

Entonces, se puede definir la acción de enseñar como la de transmitir conocimientos a los alumnos de manera que los comprendan, los asimilen o los pongan en práctica. Dice Morin: “Sin embargo la Educación implica algo de más y una carencia. La misión de una enseñanza educativa implicaría transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir, es favorecer una manera de pensar libre y abierta”. (Morin, 2008)

No podemos pensar que a los maestros les resulta fácil enseñar, a pesar de los muchos saberes que posean siempre resulta difícil diseñar los modos, los métodos, las estrategias y adentrarnos en el mundo del conocimiento universal posible de transmitir. Nuestra tarea se desarrolla en un escenario que nosotros armamos, nadie hace nada para que empecemos la actuación, solos damos inicio a la acción y los resultados dependen de nuestra capacidad de generar en los otros la necesidad de que estemos.

Los maestros debemos generar la necesidad de nosotros en nuestros alumnos. Esto parece ser una obviedad que se transforma en frases como: ¡no importa si falta la seño..! y si no voy ¡no pasa nada!. Estas frases tan comunes, confirman que no hay necesidad del otro, siempre los maestros decimos que es porque los chicos no tienen interés, lo cual es imposible porque todos los chicos tienen la necesidad constante de aprender por lo tanto el interés mantiene esa necesidad latente, el problema es que como maestros logremos generar la

necesidad de estar juntos, de acompañar esos procesos de enseñanza y aprendizaje, de compartir ese oxímoron.

El hablar de necesidad incluye a todos los integrantes de la Institución. Los directivos también deben propiciar el estar juntos, con los docentes, con los alumnos y con toda la comunidad educativa, lo deben hacer desde la observación y la generación de acciones que movilicen fundamentalmente al cuerpo docente.

En un escenario cualquiera de la vida escolar que transitamos se pueden crear los espacios de encuentro, esos lugares a los que llamábamos comúnmente capacitación los podemos transformar en situaciones donde se generan los encuentros para compartir y para llenar “vacíos”. Cuando Morin habla de vacíos nombra siete, los dos primeros referidos al conocimiento; el primero es la relación del conocimiento y el error; el segundo es el conocimiento pertinente, es decir, el que es capaz de unir las partes con el todo y a este con las partes. Cotidianamente nos enfrentamos a conocimientos que debemos enseñar y no son pertinentes. (Morin, Mayo de 2000)

El tercer “gran vacío” es el significado de ser humano, este dice Morin, no se enseña en ninguna parte y concluye en “En pocas palabras, enseñar la calidad poética de la vida, veo la necesidad de una gran convergencia de la condición humana.” (Morin, Mayo de 2000).

En otras palabras re-significar lo humano es aprender a valorar al otro, al alumno, al docente, al colega, con lo que trae, tal cual es. Es aprender a decirles lo que sentimos, un “te quiero” cuando despedimos a los chicos puede sonar como una campanita en sus oídos, porque tal vez y sólo tal vez, no lo vuelvan a escuchar hasta el próximo encuentro. Llenar el vacío de lo humano es recuperar la ternura que los niños tienen muy fresca y que los adultos vamos perdiendo con los avatares de la vida personal y profesional. A la vez llenar el vacío de los saberes parciales o especializados de los docentes solo se puede hacer pensando en un profesional que es seguro y capaz de enfrentar las incertidumbres del conocimiento, entonces el desafío de enfrentar capacitaciones permanentes y situadas es una necesidad posible de gestionar.

Lo dicho hasta aquí supone que no se puede pensar en un maestro sabio o en un maestro ignorante, ya que es mejor pensar en el maestro como un sabio-ignorante, entonces se puede abrir las puertas de una formación constante y permanente que le permita acceder a los avances constantes de todas las ciencias y a la vez que le posibilite compartir sus saberes, prácticas y experiencias.

“El cuarto gran vacío está ligado al anterior, se trata de nuestra identidad terrenal como ciudadanos de la tierra.”

Dice Morin, “se trata de ser ciudadanos del mundo no solo del lugar donde vivimos”, entonces enseñar a cuidar este mundo implica enseñar una identidad que conlleve a la responsabilidad y a la solidaridad, al cuidado de nosotros, de los otros y del planeta.

El quinto vacío es saber afrontar las incertidumbres. Las ciencias nos enseñan muchas certezas, pero no nos enseñan que existen también innumerables campos de incertidumbre. Primero que todo, incertidumbre en el área del conocimiento porque las ciencias modernas del Siglo XX han enfrentado estas incertidumbres” ... para llegar finalmente a las certezas, esto no solo ocurre con las ciencias exactas sino también con las sociales. Por lo tanto, la escuela es un espacio social en donde habita la incertidumbre.

Al respecto dice Morin: “¿Cuáles son entonces los medios para enfrentar la incertidumbre? Es necesario aprender estrategias para enfrentarla, pero no estrategias que supongan que el medio es estable sino estrategias que nos permitan ser capaces de afrontar y modificar lo inesperado a medida que encontramos nuevas informaciones. Así pues, enfrentar las incertidumbres constituye un punto capital de la enseñanza.”

El sexto vacío es la comprensión. “Cuando deseamos la paz en la tierra, según la expresión “paz en la tierra a los hombres de buena voluntad”, nos damos cuenta que, en el fondo,

que la buena voluntad no es suficiente mientras no tengamos la voluntad y la capacidad de comprender a nuestros semejantes.” Y para aclarar este vacío continúa con la siguiente explicación: “Es decir, que no hemos adquirido las bases de la comprensión y que es primordial enseñar y explicar cuáles son los medios que podemos utilizar para controlar e integrar en nosotros mismos los procesos de comprensión que nos permitan una apertura hacia el otro, una empatía hacia el otro.”

Nuestros alumnos aprenden también mirando nuestro accionar. Cuando se habla de lograr ser comprensivos con nosotros y con los otros, con nuestros alumnos y colegas implica pensar una clase sabiendo enseñanza brindada quedará como un sello en cada alumno. En consecuencia, tener empatía con nuestros alumnos nos permitirá elaborar estrategias para que puedan aprender lo que nos proponemos enseñar y a la vez comprender que todos aprenderán con distintos tiempos y ritmos, podremos generar “movimientos” no lineales en las clases, seguramente será más difícil pero a la vez será más dinámico. Cada uno con sus tiempos con sus espacios para llegar a una verdadera educación.

El último vacío es el que Morin llama “la ética, la antro-po-ética o la ética del género humano.” En este sentido, recuperar los valores elementales como el saludo al ingresar y salir del aula, la sonrisa afable son buenos síntomas de ética y también lo son respetar los nuevos valores o formas de entender el mundo.

Finalmente Morin dice: “Si se quiere reformar el pensamiento, es necesario reformar las estructuras institucionales, pero no se pueden transformar las instituciones si no se ha reformado con anterioridad el pensamiento.”

Entonces para transformar las instituciones debemos comenzar desde lo particular, desde nuestras prácticas, en función de un Proyecto Institucional que nos abarque y nos implique.

Desde este punto de vista, la mejor forma de incentivar a los docentes es generar capacitaciones situadas en la Escuela/ Jardín o en la Supervisión, por varios motivos; entre ellos, no salir del contexto en el que se trabaja, no desvincular el conocimiento que se adquiere de la realidad en la que nos desempeñamos, para visualizar mejor las prácticas y rutinas que nos envuelven y empezar desde lo particular para entender lo general.

En algunos casos es necesario capacitarse para salir de las rutinas que envolvían las prácticas y en otros se abren saberes ocultos, se llenan “vacíos” que están en la institución, fortalezas que están en los propios docentes. Estas acciones despiertan los deseos de compartir mucha sabiduría acumulada y por ello las Jornadas Institucionales de capacitación se convierten en espacios para que las colegas comiencen a exponer sus prácticas, sus formas de ver al mundo educativo.

Analizando estos trayectos se puede observar que nada es posible sin la voluntad de los docentes y directivos.

Sin embargo, como dice Henri Bergson, “la intuición no se comunicará sino por la inteligencia. Aunque es más que una idea, deberá sin embargo, para trasmitirse, cabalgar sobre ideas”. (Bergson, 1972)

Entonces es preciso hablar de conceptos tales como; Voluntad, Pensamiento e Intuición. La voluntad que nos abarca a todos los que estamos en el proyecto institucional, la voluntad de hacer, lo cual no es sencillo, muchas veces aparece la queja sobre el que tiene o no tiene voluntad, o porque las cosas se hacen o no por voluntad. Dice Nietzsche sobre la voluntad, “en toda voluntad hay, ante todo, una pluralidad de sentimientos: el sentimiento de estado que se quiere salir, al estado a que se tiende, la sensación de estas dos direcciones mismas, “a partir de aquí” “para ir allá”, y agrega “uno de los ingredientes de la voluntad contiene también un pensar; en todo acto voluntario hay un pensamiento directriz...además la voluntad es un estado afectivo, la emoción de mandar sobre uno mismo para obedecer.”

Muchas veces los docentes aceptan por voluntad la capacitación, sin que esto implique absoluta obediencia, también se generan resistencias-consentidas, o sea, oposiciones frente a las cuales una respuesta puede ser: está bien que no quieras pero debes, por tus alumnos y/o docentes y por vos, logrando así probablemente generar el movimiento, no un movimiento de sucesiones de estado. Pensamos en lo que dice Bergson sobre el movimiento y sobre cualquier cambio cuando expresa: “todo cambio real es indivisible...Si el cambio es continuo en nosotros y continuo también en las cosas, es preciso que estos dos cambios se encuentren, uno en relación al otro, en una situación análoga a los trenes.” (Bergson, 1972)

Relato de una experiencia a modo de ejemplo

¿Cómo se generó el cambio? Rápidamente cada capacitación promovía una idea nueva, conversaciones en los recreos sobre lo que aplicaban de lo que habíamos aprendido en el curso. Fue muy bueno ver salir una maestra del aula mostrando los trabajos de su grupo luego de aplicar lo que nos habían enseñado. No hubo necesidad de analizar los roles de las maestras preceptoras que no estaban acompañando a las maestras de salas porque solas comenzaron a asistirles no había forma de no estar con la compañera cuando proponía una actividad de Ciencias Naturales por ejemplo, porque alguien debía registrar las hipótesis de los niños mientras la maestra trabajaba con el grupo. Así aparecieron “investigaciones” tan variadas como importantes, sobre las plantas, aprendimos a buscar el elemento común: la clorofila en las plantas, las semillas en los frutos; a preguntarnos y preguntarles a los nenes ¿por qué no tengo verde en los frutos y en las raíces? A causa de esta pregunta descubrimos que el elemento común: la clorofila está en las hojas y en los tallos. ¿Qué plantas tienen azúcar y cuáles almidón? Entonces apareció la Variable: el sabor!

Aprendimos que podíamos partir de un interrogante o de una afirmación. Es así que las docentes pudieron plantear a los alumnos que “los árboles son plantas” y a partir de allí investigar las características de una planta en la Biblioteca, luego juntos fueron “descubriendo” los árboles que rodeaban al jardín, sus características y cantidad, modos de cuidarlos y el uso que le damos a los árboles. Es conveniente aclarar, que cuando me refiero a “aprendimos” en realidad debería decir re aprendimos, pues estos conocimientos disciplinares lo poseíamos desde toda la trayectoria escolar de cada uno, solo había que contextualizarlos y configurarlos didácticamente.

Por consecuencia de este proceso se concibió la muestra de Ciencias Naturales que era el corolario del trabajo de todo el año, se convirtió en un fenómeno generalizable porque intervenían todas las áreas, fundamentalmente el lenguaje debía fluir, no fue fácil lograr que los niños “muestren y cuenten” sus experiencias a las familias. Hubo que enfrentar varios desafíos porque además los tiempos debían ser breves para que los chicos no se agotaran y perdieran el deseo de hablar.

También asistía la Profesora capacitadora que luego de observar los trabajos realizados nos daba una devolución de los aciertos y de los errores, estos eran registrados sistemáticamente. Se incursionó en todas las disciplinas. Así por ejemplo, una docente con nenes de tres años trabajó conceptos de la física; plano inclinado. Otra docente leyó una noticia sobre el problema de los mapuches con la contaminación del agua que tomaban, con sus niños de 4 años fueron a la Biblioteca a buscar los significados de: Mapuche, contaminación y petróleo, esto derivó en las pruebas que realizaron en el laboratorio con frascos de agua y diversos elementos solubles y o no solubles, entre ellos el petróleo, el azúcar, la sal. Todo era registrado por las docentes maestras preceptoras o auxiliares.

Se generó entonces tal movimiento que las clases pasaron a vivirse en el laboratorio, en la biblioteca, en el patio, es decir, todo el espacio escolar era un aula y todas las disciplinas se integraban, las maestras se auto convocaban para diseñar sus planificaciones

didácticas, y así las propuestas fluían, para ilustrar mejor este comentario, traigo la siguiente anécdota, una vez concluida una reunión de trabajo de las docentes, una de ellas se presentó en la dirección para proponer comenzar el año con los niños de 5 años “presentándoles las teorías posibles de la desaparición de los dinosaurios”, mis ojos se abrieron muy grandes, sin embargo las acompañé en la propuesta. El trayecto que realizaron las docentes con los nenes fue intenso desde el estudio al que se abocaron las maestras para enseñarle a los chicos hasta las propuestas didácticas sobre los dinosaurios que fueron diseñando.

Finalmente viajamos a un lugar de nuestra Provincia de Neuquén que se llama Loma de la Lata donde hay museo (poco conocido por los argentinos y que recomiendo visitar) con restos de dinosaurios y gente especializada para explicarles a los visitantes, (Berejnoi, 2010) como también un espacio para que los chicos jueguen a ser “paleontólogo” con huesos que descubren enterrados y con elementos apropiados. Grande fue la sorpresa de quienes nos recibieron cuando escuchaban a los nenes explicarles a ellos. En este trabajo además, las docentes enseñaron y los niños exploraron los tipos de nuestra zona, concluyendo en que hay muchas huellas de dinosaurios por tener mucho suelo arcilloso.

Nada de lo expuesto hasta aquí era práctica cotidiana de la Institución. No obstante, esto nunca fue motivo de análisis solo se unieron algunos elementos tales como: un pensamiento directriz y voluntad. Se generó movilidad de nosotros, de las cosas, de lo exterior e interior de cada uno, al decir de Bergson: “la realidad es la movilidad misma.” Hubo cambios pero estos estaban anclados en el pasado, porque luego las docentes se “descubrieron” haciendo y sabiendo secuencias pedagógicas que conocían pero que por algún motivo dejaron de practicar. La movilidad que se produjo permitió unir el presente con el pasado.

Potenciando igualdades en los saberes docentes.

Podemos pensar en el accionar de las supervisoras desde la misma idea generadora de movilidad en los saberes docentes para potenciarlos y además igualarlos. ¿Por qué la idea de igualar los saberes docentes? Esto no es para que todos los docentes enseñen lo mismo al mismo tiempo, sino para alejarnos del dicho tan común “cada maestro con su librito”.

Relato de otra experiencia en la voz de una supervisora

Observé en mi zona que subsistían diversos paradigmas no solo en lo referido a Planificación sino también a la enseñanza y el aprendizaje; y que, además, el juego era el ausente en las salas y los nenes permanecían mucho tiempo sentados, y los actos escolares eran todos iguales copiados de las revistas de moda en los niveles.

Fue así que diseñé proyectos de capacitación con profesionales autores de libros, para volver a introducir el texto en la vida de las docentes y que estos además sean soportes de las jornadas de trabajo didáctico de los equipos directivos.

La primer Profesional que llegó a Cutral-Có, Plaza Huincul y zona de influencia fue Laura Pitluk. Fue tanta la movilidad que produjo que debió volver. Sus libros fueron materia de estudio en todos los Jardines y las planificaciones como las prácticas comenzaron a tener otro color. Continuaron llegando a la zona profesionales tales como: Edith Weinstein, Elena Santa Cruz, Patricia Berdichevsky, Daniel Brailovsky, Renée Candia, Carolina Emetz, y Ruth Harf, quien también se presentó en la zona dos veces. Tanto Carolina Emetz como Ruth Harf nos abrieron la visión a los equipos de directivos y supervisores y llegaron en el marco de un proyecto elaborado con mi compañera entrañable de supervisión Liliana Ricci, con quien trabajamos arduamente la articulación entre el nivel inicial y Primario.

En consecuencia, se partió de “la presunción de ignorancia que se transforma en posición activa- la igualdad como interpelación de los otros- logrando articularla en una decisión de abandonar los “beneficios compensatorios” de la posición de ignorar. “La voluntad del maestro es una voluntad que debe efectuarse complementemente en la decisión del incapaz que decide ser

capaz". La igualdad como proceso, como acto de creación, entonces, requiere de decisiones, intuiciones y coordinadas muy precisas." (Sztulwark, 2013).

En resumen, no se trata de "capacitar" desde lo que falta, sino desde las potencialidades existentes en una institución o en un área de supervisión. Muchas veces estos procesos no se realizan en el marco de ¿políticas educativas emanadas del nivel central?, sino desde el deseo de brindar a los docentes y directivos la posibilidad de acrecentar sus saberes y favorecer la satisfacción por lo que hacen, conformando equipos de trabajo que persigan intensiones y metas en estos sentidos.

A modo de cierre

La capacitación en servicio es una posibilidad de generar un movimiento institucional que transforma las rutinas y prácticas escolares, posibilitando a los docentes espacios de encuentro donde pueden poner en juego ciertos saberes latentes, se potencian los vínculos docente-alumno y docente-docente para trazar nuevas relaciones y se logra una emancipación intelectual que invita a nuevos desafíos a medida que se llenan los vacíos de la formación. Porque los maestros somos "ignorantes que saben".

"El que ha nacido maestro no toma las cosas en serio más que en relación con sus discípulos, ni siquiera a sí mismo."

Fiedrich Nietzsche.

ACTIVIDADES PARA LOS ESTUDIANTES



DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Martes	SER estudiante de nivel superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propiciar un primer contacto personal entre los estudiantes y docentes a partir del reconocimiento de las motivaciones, fortalezas y temores respecto del inicio de este trayecto de formación. ▪ Favorecer la toma de conciencia de las implicancias de ser estudiante de nivel superior. ▪ Reconocer las características del grupo de alumnos respecto de expectativas, capacidades, motivaciones para iniciar este trayecto. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Dinámica grupal de presentación. 2. Taller: los estudiantes en una hoja en blanco responden de manera individual a la pregunta: ¿Qué significa para vos ser estudiante de nivel superior? 3. Reunidos en grupos comparten lo escrito individualmente y realizan la siguiente consigna: <ul style="list-style-type: none"> - Representar a través de una fotografía, estatua o cualquier otra forma de expresión no verbal: ¿Qué significa para ustedes ser estudiantes de nivel superior? 4. Plenario: cada grupo expone su producción. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes llevan adelante actividades propuestas por el Referente institucional de Trayectorias Educativas. (RITE) <p><u>Temas:</u> Organigrama/Espacios institucionales (Dirección - Secretaría - Coordinación - Preceptoría) / ROI / RAM / AIC.</p>	

DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Mierc.	SER estudiante de nivel superior	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proponer a los estudiantes algunos recursos que fortalezcan su trayectoria inicial en el nivel superior. ▪ Capitalizar conocimientos previos entorno a técnicas de estudio. ▪ Dar a conocer algunas técnicas de estudio que permitan a los alumnos la apropiación del material de lectura. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los docentes introducen el tema “Técnicas de estudio”. 2. Reunidos en pequeños grupos se asigna a cada uno una técnica de estudio diferente. 3. Luego de la lectura del material bibliográfico realizan un afiche, empleando la técnica asignada en donde se destaquen las características fundamentales de la técnica. 4. Plenario. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Entrevista a estudiantes de segundo y tercer año. <u>Pregunta inicial:</u> ¿Qué significó para vos iniciarte como estudiante en el nivel superior? Intercambio de preguntas entre el alumnado y las/los entrevistada/os. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuadernillo de ingreso. “Algunos recursos para fortalecer las trayectorias estudiantiles. Punto II) En relación a las técnicas de estudio.”
Jueves	SER docente hoy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Promover el acercamiento de los estudiantes a conceptos e ideas vinculadas al quehacer docente mediante la lectura comprensiva de un texto académico. ▪ Generar un espacio de análisis y articulación entre marcos teóricos e imágenes y relatos de escuela. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reunidos en grupo los estudiantes realizan la lectura del capítulo 5 “Los gajes del oficio de enseñar. La iniciación a la docencia” en sus intertítulos: “Enseñanza y oficio”, “Enseñar hoy”, “Enseñar hoy y formarse para empezar a obrar”. 2. Se responde a una guía de lectura. 3. Plenario. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los alumnos analizan viñetas a partir del marco teórico abordado en el primer momento. 2. Elaboran una reflexión escrita grupal que dé cuenta de las lecturas hechas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Alliaud, Andrea. Antelo Estanislao. “Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación.” Cap. 5. En Cuadernillo de Ingreso. - Pineau, Pablo. “Relatos de escuela”

DÍA	EJE TEMÁTICO	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Viernes	SER docente hoy	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Poner en tensión los desafíos y contradicciones que la tarea docente propone a los docentes como parte de su oficio. ▪ Fortalecer el empleo de técnicas de estudio aprendidas durante el proceso de inicio a la formación. 	<p style="text-align: center;"><u>PRIMER MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Los estudiantes realizan en grupo la lectura del artículo “Descubriendo vacíos en la tarea y formación docente” de la Prof. Stella M. Figueroa a partir de las orientaciones del docente. 2. Realizan guía de lectura (1) 3. Rescatan las ideas centrales del texto. 4. Plenario. <p style="text-align: center;"><u>SEGUNDO MOMENTO</u></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Taller: a partir de la elección un objeto construyen diálogos reflexivos que produzca el grupo que reflejen lo leído. 2. Plenario. 	<p>- Figueroa, Stella. “Descubriendo vacíos en la tarea y formación”. En cuadernillo de ingreso.</p>

GUÍA DE LECTURA (1)

“DESCUBRIENDO VACÍOS EN LA TAREA Y FORMACIÓN DOCENTE”

en su intertítulo: ¿Vacíos o desafíos?

✓ **Previo a la lectura.**

- a) Lean atentamente el título del artículo y analicen:
 - ¿Qué les sugiere el título en relación a la tarea que como docentes deberán desarrollar a futuro?
 - ¿Qué ideas o concepciones consideran que implica hablar de “vacíos” y/o “desafíos” en el oficio de enseñar?

✓ **Luego de la lectura.**

- a) ¿En qué sentido la autora emplea los conceptos de vacío y desafío? ¿Coincide esta apreciación con sus ideas previas sobre estos conceptos?
- b) Busquen el significado de la palabra OXÍMORON. Luego, expliquen ¿por qué en el texto se vincula esta palabra a la tarea del docente?
- c) Elijan 2 de los “vacíos” que retoma la autora de Morin y construyan una frase u oración que sintetice la idea planteada en el mismo.
- d) Expongan qué relación se establece en el artículo entre “vacíos” y capacitación docente.

ORTOGRAFÍA Y NORMATIVA

✓ Lea con atención los siguientes textos:

- Texto 1

Sindudamente, adaN fue el primero que, por naser adulto, no lo trajo la ciguena, ni vino de pariS, ni lo encontraron adentro de un repollo en la quinta, como se les dise a los nenes que preguntan mucho.

César Bruto. *Adán, el que fue amasado con barro*

Seguramente habrá notado que el texto anterior está "mal" escrito.

¿Interfiere esa escritura incorrecta en la comprensión del tema?

- Texto 2

Compartimos un café con Laura. Al igual que todos los viernes, pago.

Compartimos un café con Laura. Al igual que todos los viernes, pagó.

¿Se produjeron, en este caso, diferencias de sentido?

✓ Lea el siguiente texto en voz alta:

- Texto 3

En ese encuentro ella le pidioabrazame, y por favor cuentame todo lo que te dijo el por telefono.

Aquel triangulo era un tanto místico, porque todos usaban mascarás para ocultar sus verdaderos sentimientos como en un espectáculo.

¿Qué dificultades produjo la lectura del texto en voz alta?

- Texto 4

Tres bellas que bellas son

me han exigido las tres
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón
si obedecer es razón
digo que amo a Soledad
no a Julia cuya bondad
persona humana no tiene
no aspira mi amor a Irene
que no es poca su beldad

¿A quién ama el autor?

“Como todo código de comunicación, la escritura está constituida no solo por el conjunto de signos convencionales establecidos para representar gráficamente el lenguaje, sino por las normas que determinan cuándo y cómo debe utilizarse cada uno de ellos. Este conjunto de normas que regulan la correcta escritura de una lengua constituye lo que llamamos ortografía.”

RAE y ASALE. Ortografía de la Lengua Española. Planeta, 2011

Imaginemos que si la ortografía no regulara la escritura para los más de 500 millones de hablantes de español^[1], la palabra “zapato” se escribiría “sapato”, “el día que las vacas vuelen” podría encontrarse como “el día que las bacasbuelen” y algunas regiones escribirían “ya no llueve”, otras “ia no iueve” y otras “sha no shueve”. ¿Sería posible la intercomprensión entre los 21 países que integran el mundo hispano?

Ortografía.

(Del lat. *orthographia*, y este del gr. ὀρθογραφία).

1. f. Conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua.
2. f. Forma correcta de escribir respetando las normas de la ortografía.

www.rae.es

A continuación, realizaremos un ejercicio de dictado. Por cada uno de los errores (una tilde, mal uso de las letras, mal uso de mayúsculas) se descuentan 3 puntos del total. ¿Cuántos errores cometió?

1. Escriba al dictado (30 pts.):

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¿Qué reglas ortográficas estudiaremos durante la carrera?

- *Acentuación*
- *Reglas de uso de las letras : B/V, S/C/Z, G/J, H*
- *Parónimos*
- *Signos de puntuación: usos de coma, punto y coma, dos puntos y punto; signos de interrogación, de exclamación, paréntesis y rayas de diálogo, entre otros*
- *Uso de letras minúsculas y mayúsculas*

Además, estudiaremos normativa, esto es, usos correctos. Veamos algunos ejemplos:

NORMATIVA

Seleccione la opción correcta:

- Si fuera /sería temprano, tendría tiempo de preparar unos mates.
- Habríamos confirmado, si habríamos / hubiéramos sabido.
- Hubieron / Hubo muchos problemas por la decisión que tomaste.
- Laura me dijo de que / que saldríamos temprano.

- Se produjeron / produjeron varios accidentes durante el fin de semana.
- El diálogo se transformó en una discusión en la que / donde cada uno gritaba su parecer.
- Recuperamos la obra de arte que / la que / por la que habíamos pagado tanto dinero.
- El pelo se me enrieda / enreda con este viento.
- Se alegró de que / que vinieras.

Tarea:

1) Reescriba el texto corrigiendo los errores. Busque la regla ortográfica que regula la escritura de las palabras subrayadas.

Te comunico que al escaparme del bulín me voy con un caballero que conosí el otro día en el sentro, el cual de me asercó cuando yo estaba mirando una vidriera, y me dijo: “*Usté merecería un tapado de bisontE y un coliar de brillantes, sinpática...*”, a lo cual yo le contesté: “*¿Le parese?...*” y como una palabra saca la otro y las 2 laban la cara, a la final quedamos en que yo me iría a vibir con él, que me tratará como una reinA, y hasta prometió de comprarme una licuadora para que yo pueda haser jugo en mis horas de ósio...

César Bruto. Esplicaciones de una Señora que sescapa con otro

.....

.....

.....

.....

2) Luego de leer con atención el texto que se presenta a continuación, realice la actividad propuesta:

Se cuenta que un señor, por ignorancia o malicia, dejó al morir el siguiente testamento sin signos de puntuación: «*Dejo mis bienes a mi sobrino Juan no a mi hermano Luis tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre nunca de ningún modo para los jesuitas todo lo dicho es mi deseo*».

El juez encargado de resolver el testamento reunió a los posibles herederos, es decir, al sobrino Juan, al hermano Luis, al sastre y a los jesuitas y les entregó una copia del confuso testamento con objeto

de que le ayudaran a resolver el dilema. Al día siguiente cada heredero aportó al juez una copia del testamento con signos de puntuación.

- Acomode el texto según la conveniencia de cada uno de los probables herederos, usando signos de puntuación. Puede ayudarse del ejemplo:

«Dejo mis bienes a mi sobrino Juan. No a mi hermano Luis. Tampoco jamás se pagará la cuenta al sastre. Nunca, de ningún modo para los jesuitas. Todo lo dicho es mi deseo».

.....

.....

.....

.....

.....

.....

SUGERENCIAS:

Sitios de consulta:

Para practicar ortografía on line: <http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortobv.htm> Es una página con ejercicios básicos, separados según el uso de las letras. Positivo: permite autoevaluarse a través de autocorrección con puntaje. Negativo: Algunas palabras corresponden al español de España y por no ser variantes que usemos con frecuencia, pueden ser desconocidas.

Toda serie de consultas: <http://www.reglasdeortografia.com/> Una página sumamente completa y adaptada a los nuevos cambios de la RAE . Novedades ortográficas, se dice y se escribe son secciones de continua renovación. ¡Sin desperdicio!

Escritura, ortografía y normativa

1- Lea los ejemplos de narrativas autobiográficas transcritas literalmente, realizadas por estudiantes de modalidad de jóvenes y adultos luego de una primera devolución a la escritura espontánea:

Escrito 1:

Mi nombre es Agustina Natalia Sánchez. Tengo 28 años y nací en el hospital regional de Villa Dolores Cordoba. Tengo 5 hermanos y mis papas.

Tengo un bebe de 2 años, por ahora me dedico a mi pequeña flia.

Cuando era chica lo poco que me acuerdo mis padres trabajaban todo el día y yo quedaba a cuidados de mis hermanos, con ellos jugabamos a la pelota y cuando mis hermanas se enojaban porque mis hermanos no jugaban a las escondidas lloraba y teníamos que hacer lo que ella decía. Yo era la más chica de la casa hasta que nació mi otro hermano ahí mi mama tubo unos días de licencia y nos llevaba a la plaza o solíamos ir a lo de mi abuela a jugar al campo. Cuando llovía sabíamos correr bajo la lluvia. Ni hablar la época de carnaval es lo que mas nos gustaba. Cuando mi papa nos inflaba las bombuchas con agua y nos llenaba los baldes y jugábamos con todos los vecinos.

En el jardín fui a la escuela Gral San Martín en salita amarilla tuve a la mejor seño. Solíamos pintar, marcar nuestras manos como sellos. Cantábamos canciones de jardín. Tuve una infancia muy linda

En el jardín jugábamos al elástico, tejo. Sabíamos ir de excursión y nos enseñaban a ir nombrando todo lo que va pasando por las calles, etc.

Escrito 2:

Mi nombre es Rodriguez Torres Romina Micaela naci en la Provincia de San Juan, el 31 de Julio del 1998, en el hospital Guillermo Rawson. El embarazo de mi madre fue muy esperado por el motivo de que mi padre fue el que quería tener una hija mujer y mis hermanos esperaban con muchas ansias mi llegada. Mi madre empezó con dolores el dia 30 de julio a las 22 hs. y yo naci el dia 31 de julio a las 16:30 hs pese 3 kg 6,50 grs. Tomaba la teta y la tome hasta los 2 años también la tome hasta los 5 años. Mis hermanos y mi Madre me buscaron el nombre. En ese momento ya tenía 4 hermanos mayores con ellos fueron que compartí mi hermosa infancia. Tanto aventura como diversiones, peleas, risas, etc. a los 3 meses me bautizarónpor que era de llorar mucho mi madre buscaba todos los motivos para calmarme y en el dia que me bautiso fue el peor dia de todos porque llore mas que todos los días anteriores. Mis padres buscaron a mis padrinos porque fueron ellos los que estuvieron con mi madre en todo el embarazo y demostrarón mucho amor cariño hacía mí.

Empece a caminar a los 9 meses hay fue donde empecé hacer mis primeras travesuras, también hacer cosas que a mis hermanos les llamaba la atención entonces ellos siempre dejaban que yo hiciera cualquier cosa.

A los 3 años comencé el jardín mis padres por motivos de trabajos decidieron mandarme al Jardín a esa edad. Lo cursaba en el colegio “Niño Jesús” luego así fui cursando los otros años de Jardín en el mismo colegio.

a los 5 años me mandarón a Danzas clásicas era algo que a mí siempre me gustó y seguí esa carrera hasta los 9 años.

A los 6 años empece la primaria en el colegio “San Vicente de Paul” en primer grado aprendí a leer, escribir, sumar y muchas cosas más.

Mi padre siempre antes de dormirme me leía cuentos como Caperucita Roja, La Cenicienta, El Ratón Pérez y muchos más.

A los 12 años comencé el secundario en el mismo colegio. Conocí amigos, profesores, me acostumbre a tener más horas y que era todo más difícil.

Mi película favorita fue “Matilda” y como tenía hermanos hombres veía el Zorro y películas de hombres como “Cars”, “Hombre Araña”, etc.

Esperaba con Muchas Ancias mis 15 Años lo que toda niña sueña. fue una gran Noche en la soñada con ser una princesa, bailar el Bals con mis hermanos y mi padre. A los 18 tuve mi primer trabajo donde empecé a tener mi propia plata, responsabilidades en donde cumplir horarios entre muchas cosas más.

Ahora tengo 20 años estoy terminando el secundario y también estoy tratando de cumplir una meta: Ser Maestra Jardinera. Esta es Mi Historia que me hizo años estos hermosos años.

2. En parejas, relea los textos y mejórellos. No olvide marcar los errores y anotar lo que le sea útil. Para ello, oriéntese con las siguientes preguntas:

- ¿La información está organizada adecuadamente para el tipo de texto que se trata?
- ¿Hay información que no sea relevante?
- ¿Los tiempos verbales se correlacionan adecuadamente?
- ¿Hay demasiadas comas? ¿Las oraciones son demasiado largas/cortas? ¿Es correcta la conexión entre las ideas? ¿Se podría cortar algún párrafo o unir párrafos?
- ¿La ortografía es correcta (tildes, uso de letras)?

[1] “Más de 572 millones de personas hablan español en el mundo, de las que 477 son hablantes nativos”
https://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/prensa/2017/noticias/Presentaci%C3%B3n-Anuario-2017.htm

Un camino más cercano de lo que se cree.

Quiero transmitir estas ideas desde innumerables experiencias realizadas con docentes de distintos puntos del país, en busca de su formación como lectores. Y también desde mi experiencia de escritora inmersa en las incertidumbres sociales actuales. Quien escribe comenta con su obra lo que le toca vivir, aunque a veces no nombre directamente nada reconocible como propio. Esa obra, ese comentario, puede ser para el escritor el resultado de una exploración, una búsqueda de respuestas, una sonda lanzada al infinito. Y puede ser también la misma exploración, la misma búsqueda, la misma sonda que el lector tiene para tirar hacia un texto.

Me interesa que cada persona logre tener una visión panorámica de lo que es la construcción de su camino lector. No existen lectores sin camino y no existen personas que no tengan un camino empezado aunque no lo sepan. Es importante reconocer la existencia de textos internos: todo lo que uno percibió, escuchó, recibió por distintos medios, cantó, copió en cuadernos, garabateó, etcétera. La mayoría de las veces, por diversas circunstancias de la vida - llámese falta de memoria, prejuicio, falta de espíritu lúdico, o porque simplemente la cultura en la que vivimos no estimula esa manera de "leerse"-, dejamos este bagaje interno sin considerar.

El camino lector personal no es un camino de acumulaciones ni es un camino recto. Consta de "entramados de textos" que vamos guardando. Unos van llamando a otros y en ese diálogo de la persona con el texto se teje una trama propia, un piso para el viaje que no es difícil de hacer crecer una vez que se descubre y valora.

Muchos de nosotros nos percibimos como no-lectores, y la ansiedad por llegar a serlo, por cumplir con imperativos no siempre claros, nos lleva a contabilizar sólo lo que leímos, o no leímos, según cánones escolares o académicos generados en base a normas discutibles. sin embargo la mayoría de las personas no carecemos de lecturas realizadas si ampliamos los conceptos de lectura y de lector. Permanentemente hacemos diversas lecturas de la realidad, o a través de la escucha, o en situaciones no formales que no se valoran por considerarse asistemáticas o eventuales: algún texto que nos impactó, fragmentos de poemas o poemas enteros, frases que quedan en la memoria, lecturas imprecisas que no recordamos, pero que ocupan espacio e intervienen en la dialéctica entre el lector y el texto.

Por eso me interesa hablar especialmente de la construcción del camino lector que cada individuo va realizando de diferentes maneras a través de la vida. Camino que para configurarse necesita contar con espacios internos, con disponibilidades abiertas. Estas construcciones, estos

espacios, resultan siempre fortalecidos a través del juego con las palabras y la mayor variedad de prácticas realizadas con ellas.

Cuando el deseo de leer nos toca el hombro, quizá sucede porque tenemos instalados deseos previos en relación a las palabras de otros, ordenadas en un texto. Tal vez cuando recurrimos a los textos todos buscamos algo desconocido, algo que se nos plantea como un puente hacia cosas ocultas, y eso nos puede resultar temible, pero a la vez estimulante para la curiosidad, para satisfacer apetencias que se van generando en los movimientos del ánimo. Aparecen entonces emociones nuevas, inquietudes que empiezan a habitarlos y no nos abandonan, interrogantes. Es allí cuando apelamos a la relectura para reincidir en esas emociones ya experimentadas, para desentrañar misterios, para satisfacer nuevas apetencias que van surgiendo por el camino que avanza con nosotros.

Textos internos, textos externos.

Nos impulsan a vivir "globalmente" en estas épocas de cambios, de fuertes contrastes, de dominios injustos. Pero los significados más profundos se codifican con las personas que tenemos al lado. Los sentidos se construyen en la vida cotidiana. Y transitamos así hasta el propio secreto, el propio silencio, la privacidad y la autonomía tantas veces temidas, y por las que no peleamos, a veces, lo suficiente.

Para propiciar el encuentro de estos dos mundos, el personal y el colectivo, me pareció interesante tomar como eje de trabajo la exploración de cómo se va configurando, en cada persona, los trayectos de lectura. Trayectos que finalmente se convierten en caminos, en recorridos siempre renovables que se entraman con lo construido por cada persona apenas abre sus sentidos al mundo. Y me pareció fundamental instalar esta problemática en la relación docente-escuela.

Para facilitar esta búsqueda comencé hace muchos años un trabajo en el que se apela al descubrimiento y la exploración de los textos internos[3]. Por más que se lo niegue, siempre existen las palabras guardadas. Hay que hacerlas aflorar. La gente sale más rica de este tipo de exploración que conduce a la sorpresa y a la reflexión. Sale poseyendo cosas que no sabía que tenía. Y algunos revalorizan lo que desdeñaron en otros momentos y en otros ámbitos. Por ejemplo, dichos familiares o de origen popular, dichos antiguos de abuelas, padres sentenciosos, personal de servicio, niñeras, gente de campo, palabras de las religiones o de la inmigración.

Cielo con lana / lloverá hoy o mañana.

Viento del este / agua con peste.

Siempre que llovió, escampó.

Conozco los bueyes con los que aro.

Teresa poné la mesa / y si no hay pan

poné tu cabeza.

Estoy hasta el moño.

El que toca nunca baila.

El miedo no es zonzo.

Estos dichos conllevan verdades y mentiras de las experiencias cotidianas regionales y a veces universales. Nos vienen trayendo antiguas y a la vez actuales realidades, a las que, por su origen popular o campesino se soslayan o no se valoran. La pregunta que surge es ¿por qué no reconocer que podemos pensar en el clima desde lo que percibe y siente el cuerpo y no únicamente desde los grados que nos informa el servicio meteorológico? ¿Por qué no valorar la creación de metáforas que surgen de esas experiencias "faltas de status" si son formas válidas para ver, interpretar y expresar la realidad?

Cuando cada persona descubre sus variados textos internos, se abre un amplio campo alternativo donde se empiezan a valorizar las disponibilidades poéticas o disponibilidades narrativas o disponibilidades para leer, para escuchar, para tener ritmo, etcétera. Se toma conciencia de que, en definitiva, el sonido de la vida está antes que el sonido de la palabra y que las formas poéticas no son formas puramente técnicas y racionales, creadas por un escritor en su escritorio. Todo eso viene de mucho más antiguo, pasó por muchas personas y sus respectivas culturas. Viene de las costumbres y del sentido que las costumbres tienen en cada lugar. Viene del mecer, del latir del corazón, del dolor, de los sofocones de los juegos, del miedo, de la risa, de la tonada de la región, de los bailes, y de todas las emociones y sensaciones. lentamente esta materia se va plasmando, por medio de la palabra, en manifestaciones poéticas, en narraciones. Desde allí se generan también -y no como instancias separadas- modalidades de cantar, formas y tonos de decir, formas de contar. Son los ritmos internos que, después, cuando alguien se expresa artísticamente, los muestra como un estilo particular y los instala nuevamente en la cultura.

En todas las manifestaciones de la literatura popular, en el folclore, en el romancero, en las poesías tradicionales, en los cuentos, en los dichos, en los chistes, en el folclore doméstico que se origina en cada hogar, hay una instancia estética decantada por el tiempo. Basta con recorrer

el bagaje de poemas, historias, canciones, ritmos, recuerdos vinculados a las palabras que cada persona conserva, para descubrir la punta del ovillo del imaginario compartido de una familia, de una región, de un país. La apuesta consiste en vislumbrar y construir nociones de pertenencia y conciencia crítica.

Quizás lo más importante sea trabajar sobre la toma de conciencia de la existencia concreta de un imaginario colectivo que hace pie en la cultura de la vida cotidiana. Patrimonio creativo que no necesariamente forma parte de lo que los medios de comunicación masifican y privilegian, aunque muchos elementos de esa licuada cultura se integren, se mezclen, dentro de este imaginario colectivo que nace en otras fuentes: afectivas, vinculares, profundas.

Advertir la existencia de este imaginario diferente es instalar una mirada crítica en la cultura oficial y su sistema de relaciones. Y desde allí, avanzar hacia donde se pueda, a sabiendas de que trabajamos en el terreno de las incertidumbres. La globalización es un hecho, no nos da la posibilidad de aceptarla o no. Por eso, trabajar a sabiendas con las incertidumbres, esgrimir las dudas, es pensar de una manera diferente, abrir espacios. Es indispensable ser concientes de que la cultura tiene redes que nos abarcan a todos, aún a los que se desea expulsar; que mal o bien pertenecemos a un marco común, al pueblo argentino, al idioma castellano. Y que todos compartimos semejanzas y diferencias con otros países latinoamericanos.

Devetach, Laura (2008): *La construcción del camino lector*. Córdoba: Comunicarte. Consultado en [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1ijEWioM9QJ:www.cfp5.edu.ar/aula/bibliografia/aleer/UNIDAD2/Devetach_Laura_-La_construccion_del_camino_lector%2520\(4\).doc+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=ar&client=firefox-b-d](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1ijEWioM9QJ:www.cfp5.edu.ar/aula/bibliografia/aleer/UNIDAD2/Devetach_Laura_-La_construccion_del_camino_lector%2520(4).doc+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=ar&client=firefox-b-d) el 28/02/2019.

[1] Este tema pertenece al libro en preparación *La construcción del camino lector: literatura y textos internos*. Para la realización del presente artículo conté con la colaboración de la Psp. Ana Siro, especialista en lectura y escritura y miembro de la Res Latinoamericana de Alfabetización - Argentina.

[2] Laura Devetach es escritora. Coordinadora de talleres creativos y de investigación, vinculados a temas de lectura y escritura.

[3] Estos trabajos con y sobre los textos internos se iniciaron con mis primeros pasos como maestra en el año 1957 y fueron creciendo con todos los desempeños docentes y participaciones en planes de lectura y actividades afines en distintos puntos del país. En muchas ocasiones pude contar con la colaboración de colegas como Lucía Robledo, María Inés Bogomolny, Mercedes Mainero, Alejandra Saguier, Lilia Lardone que con sus acompañamientos, experiencias docentes, registros, observaciones, e interlocuciones, facilitaron y enriquecieron la tarea.

“UN HOMBRE QUE APRENDIÓ DE CHIQUITO A HABLAR CON LOS ANIMALES”

Gustavo Roldán

Si tuviera que presentarme a mí mismo diría que Gustavo Roldán es un hombre que aprendió a hablar desde chiquito con los animales, y por eso en todos los cuentos, en el 99 % de los libros, los personajes protagonistas son animales. Y transcurren todos en Fortín Lavalle, junto al Bermejo, ese lugar que ahora está de moda porque ahí viven los indios que estuvieron haciendo un mes de ayuno pidiendo que se les reconozcan los derechos. Son los indios que vivían ahí, en el lugar donde yo vivía. Los veía todos los días, son tobas y matabo, los que viven en esa zona donde comienza El Impenetrable.

Y ahí vivía con los criollos, con los indios y con los animales en el monte. Y con los cuentos y con la música que estaba siempre presente, que me siguieron gustando hasta el día de hoy. ¿Qué más aprendí a hacer? A tirar con el arco y con la flecha. Tengo una pasión enorme por la arquería, y ahí tengo un montón de arcos que después los podemos mirar, y por la magia. Porque cuando yo descubrí Sáenz Peña, lugar que no me gustaba porque yo no quería ir a la escuela ni quería ir a Sáenz Peña, descubrí -así como después descubrí Buenos Aires- que la ciudad, que el pueblo, que Sáenz Peña, tenía cosas que podían ser lindas. Por ejemplo, encontré el circo.

En el monte nunca hay circo, en Sáenz Peña sí estaba un circo. Y en el circo vi dos cosas que decidí que eran las que yo iba a hacer de ahí en adelante: trapequista y mago. Entre las tantas cosas que tenía el circo, los payasos, los domadores, la ecuyere, el que caminaba sobre la cuerda floja, todas esas cosas, todo me pareció muy lindo... el payaso no tanto. Todo lo demás me pareció hermoso, pero hermoso, hermoso, y yo iba a ser: trapequista o mago. Los años se me fueron pasando de tanto ir a la escuela, tanto ir a la escuela. Y un día, cuando decidí ser trapequista, descubrí que ya tenía 60 años y que para trapequista era un poco tarde. Eso por haberme metido tanto con los libros, se me pasó la hora.

Pero para mago no era tarde todavía, y entonces fui a una escuela de magia que Laura (Devetach, su mujer) me dio en un aviso del diario. Llamé por teléfono: "¿Cuándo comienzan las clases?". "Hoy". Hace 10 años de esto. "¿Hoy comienzan?". "Ajá". "Bueno, ¿a qué hora?". "A las 8 de la noche". "Esta noche voy, ahí estoy". Hasta el día de hoy sigo yendo a la escuela de magia y sigo haciendo magia, aprendo magia. Porque después de eso descubrí dos cosas que me parecieron muy importantes: que la magia y la literatura eran cosas exactamente iguales, las dos son ilusiones. Venden ilusiones, arman cosas que uno cree que son hermosas, sabe que no son ciertas pero las sabe cuenta porque es hermoso verlo, es hermoso leer un hermoso poema, es hermoso leer un lindo cuento. Es hermoso ver un señor que vuela en el escenario. Uno sabe que es mentira todo lo que está pasando allí. Uno sabe que es mentira todas las cosas que hacen con una moneda o con naipes, o con los distintos objetos con los que trabaja. Son mentiras como son

mentiras las historias, pero esas historias nos hacen emocionar, nos hacen reír o llorar porque son ciertas mientras estamos metidos viviéndolas. Las dos son ilusiones exactamente iguales una que la otra. Y ahí ando dando vueltas. Entre un rato escribiendo y otro rato jugando con naipes o con monedas.

En el monte aprendí a trepar a los árboles. A jugar, a tratar de imitar las cosas que hacían los monos. Que estaban todos los monos, había muchos monos allí. Monos, andaban las iguanas, los cuatíes, todos los pájaros en los árboles estaban allí. Y era la cosa que más me gustaba, trepar a los árboles. Y trataba de poder saltar como los monos de rama en rama, de árbol en árbol. Nunca logré igualarlos, pero lo hice. Y jugaba, y jugaba. Y trepar a los árboles era la cosa más linda, más divertida, que permitía además ver mucho más lejos. Cosa que descubrí que era muy importante. Sigo creyendo que es muy importante subirse a un árbol y ver más lejos. Y se podía hacer eso.

Y después solo, andar dando vueltas con los animales. Vivía jugando en el monte, donde terminan los patios, grandes patios de todas las casas. Allí siempre, a continuación, sigue el monte. Y ahí estaba todo el día dando vueltas, abriendo la boca, mirando. Y ahí estaban todos los animales. Ahí estaban todos los pájaros. Lugares muy tranquilos, animales mansos que nadie los corría, nadie los atacaba, nadie los molestaba, salvo yo un poco. Los veía, los veía, estaba. Y así aprendí a conocer, aprendí a quererlos, aprendí a ver sus costumbres, sus cosas. Con muchas peleas, por supuesto. Especialmente con las hormigas, porque competíamos en los árboles, en los algarrobos hermosos, lindos para trepar, pero que siempre estaban llenos de hormigas, que por supuesto le picaban a uno.

Roldán, Gustavo. De la entrevista de la Audiovideoteca de Buenos Aires, 2005.

Consultado en <http://losninosdejapon.blogspot.com> el 01/03/19.

LOS TEXTOS NARRATIVOS

Narración

Narrar es una actividad frecuente. Un hecho sorprendente, un momento trivial, un encuentro inesperado o la aventura más extraordinaria cobran vida cuando se cuentan. Sin embargo, el interés de un relato no depende solo de lo que se dice, sino también de cómo se narra.

Lenguaje de los textos narrativos

Independientemente de su importancia, cualquier hecho puede ser narrado, pues narrar consiste en contar unos hechos que conducen desde una situación inicial hasta otra final.

La narración implica, por tanto, tiempo; para expresarle, se recurre a las formas verbales y a otros procedimientos lingüísticos como adverbios, sintagmas nominales con función de complemento circunstancial de tiempo, proposiciones subordinadas adverbiales temporales, etcétera.

Formas verbales en textos narrativos

- Pretérito perfecto simple: es el tiempo más usado en la narración, ya que presenta los hechos como sucedidos. Su utilización otorga vivacidad al texto: Canturreó un poco, levantó un salero caído, sirvió en una copa vacía.
- Pretérito imperfecto de indicativo: aporta información complementaria y se emplea también en las descripciones: Su hijo, que era bastante más joven que las dos niñas, se acercó a él.
- Condicional simple: indica acciones futuras respecto de los narrado: Pensé que ella podría sacarle lo que quisiera.
- Presente de indicativo: se utiliza para hacer coincidir el tiempo de los hechos narrados con el tiempo del relato. Como presente histórico, aproxima los acontecimientos al receptor: Nada puedo hacer, nada está en mi mano, soy un inválido, mis oídos descansan, mi cabeza descansa.
- Pretérito pluscuamperfecto de indicativo: se usa para recordar acciones anteriores a las narradas en pasado: Se había hecho un vídeo para la agencia, que desde allí -previo pago- se enviaba a los interlocutores.

Narración en textos históricos

La narración suele asociarse a la literatura sin embargo, existe una disciplina científica - la historia- cuyo contenido son hechos y cuya actividad fundamental es contarlos, presentarlos en su desarrollo.

Características de la narración histórica

La historia aspira a aislar las circunstancias de épocas anteriores para explicarlas. Su sistema de trabajo consiste en el análisis y comprobación de las afirmaciones por medio de datos y citas. El texto histórico es, pues, resultado de un proceso de investigación en el que se acude a otras disciplinas como la economía, la antropología, la demografía, etcétera.

La narración histórica es, por tanto, un texto de carácter científico y su expresión se corresponde con las peculiaridades de este tipo de textos: tecnicismos, impersonalidad, nominalización, citas, etcétera.

Sin embargo, al ser la historia una disciplina humanística, el rigor de los datos no impide que se recurra a formas de expresión próximas a las de los textos de opinión, en especial, al ensayo.

Características de la Narración literaria

La narración literaria no exige verdad ni orden cronológico. Pero el afán de verosimilitud de la narrativa realista del siglo XIX condujo a los escritores a conceder mayor protagonismo a la voz de los personajes.

Estilo indirecto libre

La importancia concedida a las palabras y pensamientos del personaje trajo consigo el empleo del estilo indirecto libre.

El estilo indirecto libre es un procedimiento estilístico en el que se mezclan recursos lingüísticos propios del estilo directo y del estilo indirecto. Se trata de reflejar lo que piensa o siente el personaje sin verbo introductorio, pero con las marcas verbales, adverbiales o pronominales propias del estilo indirecto.

Así, lo que piensa un personaje puede expresarse:

- En estilo directo: -¿Cómo no se me ocurrió?
- En estilo indirecto: Pensaba que cómo no se le había ocurrido.
- En estilo indirecto libre: ¿Cómo siendo aquello tan sencillo no se te había ocurrido a él? El empleo de te y de a él indica que el narrador está presente, ya que el personaje no pronuncia las palabras.

Monólogo interior

La desaparición del narrador se producirá en el siglo XX con el monólogo interior, que permitirá al lector adentrarse en el mundo íntimo del personaje.

Se denomina monólogo interior la técnica mediante la que se da a conocer directamente el pensamiento no pronunciado del personaje.

El texto construido con monólogo interior se desarrolla sin orden lógico, mediante asociaciones libres, y utiliza una sintaxis poco estructurada con el fin de reflejar la manera caótica y desordenada con que se presentan los pensamientos en la conciencia.

Laura enseguida me lo nota. Has estado de servicio. Y es que no lo aguanto, se me hundan los ojos y tardo tres días en reponerme. Tomaré otra píldora. Gracias a que sé tomar las píldoras sin agua y no como esos que se atragantan. A lo mejor es que tienen la garganta atrofiada. Y ya me está viniendo el latigazo a la cabeza. Tengo que convencerla de que en Alicante, tomando el sol en la tripa.

*Luis Martín Santos
Tiempo de silencio*

Expresión oral y escrita: La narración

La narración consiste en contar o narrar una serie de sucesos, reales o imaginarios protagonizados por unos personajes en un espacio y un tiempo determinados.

El narrador o punto de vista

NARRADOR	INTERNO	Narrador protagonista
		Narrador personaje secundario
	EXTERNO	Obnisciente
		Observador

Cuando el relato se hace desde dentro de la historia porque uno de los personajes la cuenta, estamos ante un narrador interno o en primera persona. Este personaje que cuenta la historia puede ser el protagonista, en cuyo caso estamos ante un relato autobiográfico, o también un personaje secundario.

Cuando la historia se cuenta desde fuera porque el narrador no participa en ella, estamos ante un narrador externo o en tercera persona. Hay que distinguir aquí dos tipos: el narrador omnisciente y el narrador que actúa como mero observador.

El narrador omnisciente se llama así porque actúa como si conociera todas las circunstancias del relato, hasta el punto de saber que es lo que sienten, piensan y sueñan los personajes. Se trata de un narrador subjetivo porque puede manifestar su opinión sobre cualquier aspecto de lo que sucede en el relato.

El narrador observador cuenta simplemente aquello que puede verse o captarse, pero no se introduce en los pensamientos de los personajes. Se trata de un narrador imparcial u objetivo que actúa como lo haría una cámara cinematográfica.

Ejemplos prácticos

A continuación, lee los tres textos siguientes y explica cual es el tipo de punto de vista o narrador que en ellos se utiliza:

Texto 1.

"Trasponía el sol las chatas montañas, blancas y negras colinas de Saimor, Cerro de los Palomos y Santa Catalina, volcán. Por la llanura de jables y caliches corrían las sombras de los montes como tres dedos negros. Atrás, lejos aún, venía la sombra grande. la sombra de Timanfaya, que ya no es ni sombra de cordillera. Por allí está la Montaña del Fuego, que es el corazón y permanece caliente como si la isla recién acabase de morir.

Sobre las cenizas del Llano de los Ajaches están las ruinas de San Cristobalón, que fue iglesia o ermita, y de la cual sólo quedan cuatro muros bien desvencijados.

De la figura de don Abel, pocos trazos tenía yo en mi cabeza. [...]

En medio del llano, y tal como me habían dicho, se alzaba un gran cono de cenizas volcánicas, un cráter fósil rodeado de tierras negras y rojas con manchas claras de feldespatos y calizas. [...] Una figura con amplio sombrero de paja trenzado se entretenía en vaciar cubos de agua en una especie de poceta formada con lajas y cal. Estaba de espaldas a mí y se encorbaba para derramar el líquido lentamente. Tenía sobre los hombros a modo de chaqueta, una vieja guerrera de soldado con parches de otra tela en los codos, sin botones, hombreras ni bolsillos. A juzgar por lo que se veía, el vestido parecía aún más viejo y descuidado. Cuando negro pudo ser nuevo, pero ahora, aquella especie de faldón tenía un color entre verdoso, pardo. gris o ceniza que yo nunca he sabido distinguir, porque es el color de los gatos más vulgares. Una tierra rojiza, propia de los contornos, se adhería al ya encartonado tejido. [...]

Le di las buenas tardes pero no me contestó. Ni siquiera se volvió para verme. Continuó un rato echando lentamente el agua en la poceta. Yo me senté a descansar, esperando que me brindase un poco del apreciado líquido [...]"

Rafael Arozarena, Mararía. Interinsular Canaria, S/C de Tenerife. 1983, pp. 189-190.

Texto 2.

Nico, Nardi y el Mutana se quedaron en su escondite, en tanto que Pipo se acercaba sigilosamente hasta la furgoneta. Tras rodearla, miró por la ventana que daba al muro y comprobó lo que ya suponía. El coche no tenía alarma y, si disponía de ella, la extraña pareja no la había conectado. No se veía, en la oscuridad de la cabina interior, ninguna luz roja ni fija ni intermitente.

Pipo Luque sacó de su bolsillo una navajita suiza multiusos que llevaba siempre consigo, la abrió por la parte de la tijerilla e introdujo una de las puntas en la cerradura. Al mismo tiempo, con el codo, dio un golpe seco unos centímetros por debajo de la manija situada justo encima de la ranura en la que estaba hurgando. Estaba chupado: ésa era su especialidad. «Zas». Apenas un chasquido seco. El fechillo del seguro saltó inmediatamente hacia arriba. Con muchísima cautela y muy despacio, Pipo Luque abrió lo suficiente la puerta como para introducirse. con una leve contorsión, en el interior del vehículo...

El Mutana, el Bombillo y el Candiles se esforzaban por ver qué hacía Pipo, pero no lo conseguían. La furgona quedaba debajo de un laurel de enorme copa que tapaba la iluminación de las farolas. [...]

Al veteranísimo fotingo del inspector le costó Dios y ayuda trepar por los empinados caminos de La Matanza hasta llegar, entre resoplidos agónicos del motor, lo más cerca posible de donde tenía lugar el fenómeno. La historia del Bicho de Los Realejos se repetía, según pudo observar Chinaea, con total exactitud. El paraje, cerca de la ermita de Las Cruces, al lado justo del endiablado barrancode vertiginosas paredes y profusa vegetación, estaba lleno de coches –no había modo de aparcar– y aparte de los guachinches cercanos, abarrotados de una clientela inusual, se habían instalado todo tipo de negocios ambulantes por los alrededores: hasta una máquina de azúcar algodonoso, además de quioscos de helados, freidurías y los típicos chiringuitos que expandían en el ambiente el fuerte olor de la carne de fiesta. El caso es que, entre el vocerío de los excursionistas, alguna que otra guitarra parrandera, las discusiones y el calor de los envites de cartas, si del fondo del barranco provenía algún ruido inquietante o misterioso, ahora no se podía oír... Chinaea encendió uno de sus puros. Se sentía a gusto metido de lleno aunque sólo fuese como observador, en estos tenderetes ajenos al calendario laboral y a los festejos que se montaban, de vez en cuando, las buenas gentes noveleras.

José H. Chela, Pipo Luque y el inspector Chinaea. Editorial Santillana (Alfaguara). Madrid, 1996, pp. 89-96-97.

Texto 3.

"Paulina la miraba de reojo.

Ahora Carmen se había puesto la blusa por encima del traje de baño, recogéndola con un nudo a la cintura; estaba tendiendo la falda a secar. Oyó a Daniel que la llamaba. Tenía una pinta divertida, el otro, rascándose la nuca y con la cara toda roja de sueño y las marcas de la tierra que se le habían grabado, como una viruela, en la mejilla. Sacó una voz como asustada:

–¿Dónde se han ido todos?

Carmen se sonreía de verlo así.

–Allí están, hombre –le dijo–, allí están, ¿no los ves?

R. Sánchez Ferlosio, El Jarama.

Tema y argumento

No son la misma cosa.

El argumento es la sucesión de acciones, hechos o anécdotas que el narrador va contando. Así cuando explicamos el argumento de una película o de una novela, resumimos los hechos más significativos de esa novela o esa película, pero señalando las relaciones lógicas entre ellos.

El tema es aquella idea principal que el autor de una narración ha querido explicar o transmitir.

Estructura interna y estructura externa

En toda narración suele distinguirse entre estructura interna y estructura externa.

Estructura externa es la forma en que aparece dividida la narración. La unidad formal más común y tradicional en que se divide una narración es el capítulo. Los capítulos, a su vez, pueden agruparse en partes: parte I, parte II, etc.

Estructura interna es la manera de distribuir los sucesos en una narración. En este sentido los relatos suelen presentar tres partes: planteamiento, nudo y desenlace.

En el planteamiento aparecen los elementos y personajes fundamentales y se sitúan los hechos en un lugar y en un tiempo determinados, es decir, se presentan los fundamentos de lo que será la narración.

En el nudo surge y se desarrolla el conflicto. Es el momento de mayor interés, el momento de la intriga.

En el desenlace se resuelve la intriga.

Según el final la estructura puede ser abierta o cerrada.

En una narración de estructura abierta (o final abierto), la acción se interrumpe antes de llegar al desenlace; el lector no sabe como termina el relato y tiene que imaginarse el final.

La estructura cerrada se da cuando la narración tiene un final y no admite otra continuación.

Según el orden en que se narran los hechos puede hablarse de estructura lineal o estructura no lineal.

En la estructura lineal los hechos se suceden siguiendo un orden cronológico.

En la estructura no lineal se rompe el orden cronológico, especialmente para intercalar escenas del pasado en el presente (saltos atrás, saltos adelante, vacíos temporales).

El tiempo

Algunas de las características estructurales (lineal/ no lineal) de la narración tienen que ver con el tiempo. Pero distingamos ahora algunos conceptos relativos al tiempo:

El tiempo de la historia o tiempo histórico se refiere al momento de la historia en que sitúa la acción (el siglo, el año). Abarca desde la primera fecha que se cita en el relato hasta la última. Determina la forma de ser de los personajes.

El tiempo de la narración o del relato es la forma en que se organiza el tiempo de la historia y tiene que ver con su estructura, lineal o no, con los saltos adelante o atrás, con los vacíos temporales y otras manipulaciones.

El ritmo, tiene que ver con la velocidad con que se atraviesa el relato, lo que muchas veces no sólo depende de la capacidad de lectura que tengamos sino de la densidad conceptual de la obra, de la abundancia de descripciones... En general, las obras más descriptivas suelen resultar más lentas.

Clases de personajes

Según la función que desempeñan y el tiempo que ocupan en el relato distinguimos dos tipos básicos: principales y secundarios.

Los personajes principales son aquellos que ocupan la mayor parte del relato y conducen la acción, los que permiten que la historia se desencadene, avance, retroceda o se estanque. Pueden reducirse básicamente a dos: el protagonista y el antagonista.

El protagonista es el personaje en torno al cual gira la acción.

El antagonista es el personaje que se opone al protagonista.

El protagonista no es necesariamente "el bueno", ni el antagonista "el malo".

Los personajes secundarios ocupan menos espacio narrativo que los principales a los que ayudan a caracterizar gracias a las relaciones que se establecen entre ellos.

Según la caracterización, podemos hablar de personajes planos y redondos.

Los personajes planos son creados a partir de una idea o cualidad. Su carácter no evoluciona a lo largo de la narración. Son seres simples y típicos: el héroe, la bella, el tonto del pueblo, el malo, el celoso... El lector ya los conoce y sabe cómo actuarán: no tienen posibilidad de sorprenderle. Supermán, por ejemplo, es un personaje plano: está caracterizado por unos rasgos que lo identifican –fuerza, bondad...– y éstos no pueden ser desmentidos en la ficción; de lo contrario la identidad del personaje desaparecería.

Los personajes redondos son aquellos que no encarnan una cualidad o un defecto. Se definen por su profundidad psicológica y porque muestran en el transcurso de la narración las múltiples caras de su ser. El lector no los conoce de antemano y no sabe cómo actuarán. Evolucionan, cambian a lo largo de la novela, pudiendo llegar a sorprender con su comportamiento. Tienen, como las personas, cosas buenas y cosas no tan buenas.

La caracterización de los personajes puede llevarse a cabo por varios procedimientos:

Por sus acciones, por las relaciones que establecen con los demás personajes, por su manera de hablar, por su indumentaria, por su nombre...

El espacio

El espacio es el lugar imaginario o real donde suceden los hechos y actúan los personajes.

El recurso básico utilizado por el narrador para "pintar" el espacio es la descripción.

La descripción puede ser objetiva o subjetiva, dinámica o estática.

Es objetiva cuando se limita a describir un lugar con el mayor realismo posible, de tal manera que lo descrito parezca un fotografía.

Es subjetiva cuando el narrador transmite su propia visión de lo descrito, o se hace a través de las impresiones y los sentimientos de un personaje. En ambos casos suele utilizarse una técnica impresionista, es decir, se seleccionan unos cuantos rasgos significativos que permitan dar al lector una imagen de conjunto, sin detenerse en todos los detalles.

Es dinámica cuando el punto de vista desde el que se describe se desplaza. Por ejemplo, cuando un personaje va enumerando los elementos del paisaje que se le presentan en un viaje en tren.

Es estática cuando el punto de vista del observador permanece inmóvil.

- Material teórico sobre textos narrativos tomado de:

<http://www.educacion.gob.es/exteriores/centros/burdeos/es/materialesclase/textosnarrativos.pdf>

“Y ME TOCÓ A MÍ TAMBIÉN”

María Fernanda Castro

“El profesor autoritario. El profesor permisivo, el profesor competente, serio, el profesor incompetente, irresponsable, el profesor amoroso con la vida y de la gente, el profesor mal querido (ninguno de ellos pasa por los alumnos sin dejar su huella (...))”

Freire, Paulo. “Pedagogía de la autonomía” Siglo Veintiuno. Buenos Aires. 2008. Pág. 63

Sucedió en 2º grado, yo tenía 7 años. Era una clase normal, en invierno, hacía mucho frío. Recuerdo que el aula era enorme y helada, o era mi estatura que me hacía medir las cosas de esa manera.

La señorita Betty, mi maestra, esa estricta, alta y delgada. Usaba cabello corto, castaño, recogido con invisibles. Tenía nariz larga, rasgos finos, llevaba delantal blanco y pantalones azules. Su voz era ronca y, a veces, cuando se enojaba, se tornaba aguda y aflautada. Daba miedo.

En la clase de matemática, nos estaba enseñando las divisiones por una cifra.

Algunos chicos eran más “avispados” y aprendían rápido, a otros, u otras, como yo, nos costaba un poco más abstraer los números.

Ya se sabía que la señorita Betty era difícil, nerviosa y con poca paciencia. A lo mejor le pasaba algo, no sé. Cuando se tiene 7 años y las divisiones no salen, ¿a quién le importa eso?

Ese día, un compañero que se llamaba Ricardo. Dijo la frase mágica: “no entendí” después que la maestra había desplegado toda su didáctica en el pizarrón para explicar el tema nuevo. Betty lo había visto todo el tiempo conversando mucho con los demás compañeros y no había prestado atención. -“No entendí” -volvió a decir Ricardo, y se hizo silencio en el aula... Afuera, el viento en las ramas, empezaba a silbar como anunciando el momento que se venía. La señorita Betty se detuvo en el acto, dio media vuelta, y fue lentamente hacia donde él estaba sentado, lo hizo poner de pie, y allí mismo se prendió de los cachetes de Ricardo. Los tironeó acercando su nariz a la de él, le dijo: “-¡piquito, piquito malo! ¿Por qué me haces perder tiempo?” Y sin más lo mandó a la dirección.

Mi compañero, colorado como un tomate y con las uñas de Betty marcadas en a cara, se fue cabizbajo del aula. Todos quedamos callados y con miedo, el silencio era tan grande que se podía cortar con un cuchillo. O me parecía a mí. Luego todo volvió a la normalidad, y el bullicio habitual del aula puso las cosas en su lugar. Nosotros seguimos con las tareas.

La señorita había dado muchas divisiones para resolver en el cuaderno y por supuesto, a mí no me salían, algo conspiraba en mi interior para que no se hicieran las debidas conexiones que me permitieran entender el tema. Cuando llegó el momento de la corrección, yo no había resuelto ningún ejercicio. Para empeorar la situación, la seño empezó a recorrer mesa por mesa para revisar los cuadernos, hasta que llegó mi turno...

No había hecho nada y no había caso, no se podía, así le dije: ¡No puedo, señorita Betty, no me salen! ¡No entiendo! Ella se acercó a mí, se inclinó, y la vi tan alta, gigantesca, y yo me sentía tan pequeña, insignificante como una hormiguita a punto de sucumbir bajo la pata de un elefante. Temblaba tomo una hojita de papel de barrilete. Entonces ella dijo, con una risita irónica que dejaba ver todos sus dientes:

“¿Que? ¿Qué te pasa, Fernandita?”, a lo que respondí: “¡Que no me salen! ¡No entiendo!

“A esa altura, el calor me había subido en cataratas desde la punta de los pies hasta la raíz de mis cabellos. ¡Roja total! Sabías lo que se venía.

Me hizo parar al lado de la silla, se acomodó delante de mí y sus manos comenzaron a

apretar mis cachetes redondos con fuerza sin igual, dos tenazas se me clavaron en el alma, dos manos me aprisionaban el corazón y la vergüenza encendía todo mi cuerpo. Roja de dolor, roja de rabia, roja de tristeza. La cara ardía, el orgullo, la soledad. el desamparo de una niña de 7 años a la que le costaba aprender las divisiones por una cifra.

“-¡Piquito. piquito! ¿Por qué sos tan burrita? ¿Por qué no entendés lo que te explico? “Y yo, por dentro... ¿mamá, ¿dónde estás, mamá? ¿Por qué me dejás sola con este monstruo?

Mis compañeros miraban para otro lado, en silencio, algunos llevaban los ojos hacia las láminas de las esteras, otros revisaban una y otra vez sus ejercicios, por las dudas... Al final me soltó, mis mejillas eran dos tomates maduros a punto de reventar, sentí como si el elefante hubiese dejado de pisarme, o como si de pronto el viento helado hubiese pasado. Sólo quedaban las huellas, la calma, la rojedad en la piel y en el alma.

Las lágrimas eran un torrente saliendo de su cauce, asomando por mis ojos, los dientes apretados, mordiendo los labios, tragué saliva...No debería ser así.

Aquel día volví a casa con miedo, vergüenza, rabia por sentirme expuesta, tan frágil, tan pequeña, tanto frío sentí en el corazón...no entendía...

Nadie lo supo jamás, solo mi muñeca se enteró, porque ella guardaba mis secretos y nunca los revelaba hasta hoy que lo doy a conocer.

Creo que el método de aquella maestra no era muy pedagógico, los niños no aprenden a los pellizcos en los cachetes, ni con palabras hirientes que hacían enrojecer el alma y apretar los dientes. ¿O sí?

Hoy, a la distancia, pienso, qué bueno que cambiaron algunas cosas en el mundo... al menos ya no hay pellizcos, creo, aunque nunca se sabe.

Hay otros modos de enseñar las matemáticas a los chicos con problemas de aprendizaje, para eso evoluciona la educación también...

Aquella maestra seguramente tenía muchas virtudes, pero a la hora de recordarla, sólo aparece el momento del ardor de mi cara, el temblor de mi cuerpo y su latiguillo preferido “piquito, piquito malo, ¿qué hiciste?”

Por suerte, al año siguiente me cambiaron de escuela y lentamente olvidé aquel episodio. Cuando uno es niño, no pierde el tiempo con rencores, los juegos y el amor disipan todas las tormentas, incluso a los 7 años.

A lo largo de la vida, tuve maestras que me enseñaron de todo, con amor, dedicación e inteligencia. Fui creciendo lo mejor que pude, me formé a partir de aquellos aprendizajes que hoy son parte de mí y de mi historia, aún los de aquella señorita Betty a la que jamás volví a ver, pero que quisiera decirle, después de tanto tiempo, que la perdono, y que aprendí, al final, aprendí...

“LA MANCHA DE HUMEDAD”

Juana de Ibarbourou

Hace algunos años, en los pueblos del interior del país no se conocía el empapelado de las paredes. Era éste un lujo reservado apenas para alguna casa importante, como el despacho del Jefe de Policía o la sala de alguna vieja y rica dama de campanillas. No existía el empapelado, pero sí la humedad sobre los muros pintados a la cal. Para descubrir cosas y soñar con ellas, da lo mismo. Frente a mi vieja camita de jacarandá, con un deforme manojito de rosas talladas a cuchillo en el remate del respaldo, las lluvias fueron filtrando, para mi regalo, una gran mancha de diversos tonos amarillentos, rodeada de salpicaduras irregulares capaces de suplir las flores y los paisajes del papel más abigarrado. En esa mancha yo tuve todo cuanto quise: descubrí las Islas de Coral, encontré el perfil de Barba Azul y el rostro anguloso de Abraham Lincoln, libertador de esclavos, que reverenciaba mi abuelo; tuve el collar de lágrimas de Arminda, el caballo de Blanca Flor y la gallina que pone los huevos de oro; vi el tricornio de Napoleón, la cabra que amamantó a Desdichado de Brabante y montañas echando humo, de las pipas de cristal que fuman sus gigantes o sus enanos. Todo lo que oía o adivinaba, cobraba vida en mi mancha de humedad y me daba su tumulto o sus líneas. Cuando mi madre venía a despertarme todas las mañanas generalmente ya me encontraba con los ojos abiertos, haciendo mis descubrimientos maravillosos. Yo le decía con las pupilas brillantes, tomándole las manos:

-Mamita, mira aquel gran río que baja por la pared. ¡Cuántos árboles en sus orillas! Tal vez sea el Amazonas. Escucha, mamita, cómo chillan los monos y cómo gritan los guacamayos.

Ella me miraba espantada:

- ¿Pero es que estás dormida con los ojos abiertos, mi tesoro? Oh, Dios mío, esta criatura no tiene bien su cabeza, Juan Luis.

Pero mi padre movía la suya entre dubitativo y sonriente, y contestaba posando sobre mi corona de trenzas su ancha mano protectora:

-No te preocupes, Isabel. Tiene mucha imaginación, eso es todo.

Y yo seguía viendo en la pared manchada por la humedad del invierno, cuanto apetecía mi imaginación: duendes y rosas, ríos y negros, mundos y cielos. Una tarde, sin embargo, me encontré dentro de mi cuarto a Yango, el pintor. Tenía un gran balde lleno de cal y un pincel grueso como un puño de hombre, que introducía en el balde y pasaba luego concienzudamente por la pared dejándola inmaculada. Fue esto en los primeros días de mi iniciación escolar. Regresaba del colegio, con mi cartera de charol llena de migajas de bizcochos y lápices despuntados. De pie

en el umbral del cuarto, contemplé un instante, atónita, casi sin respirar, la obra de Yango que para mí tenía toda la magnitud de un desastre. Mi mancha de humedad había desaparecido, y con ella mi universo. Ya no tendría más ríos ni selvas. Inflexible como la fatalidad, Yango me había desposeído de mi mundo. Algo, una sorda rebelión, empezó a fermentar en mi pecho y como burbuja que, creciendo, iba a ahogarme. Fue de incubación rápida cual las tormentas del trópico. Tirando al suelo mi cartera de escolar, me abalancé frenética hasta donde me alcanzaban los brazos, con los puños cerrados. Yango abrió una boca redonda como una O de gigantes, se quedó unos minutos enarbolando en el vacío su pincel que chorreaba líquida cal y pudo preguntar por fin lleno de asombro:

-¿Qué le pasa a la niña? ¿Le duele un diente, tal vez?

Y yo, ciega y desesperada, gritaba como un rey que ha perdido sus estados:

-¡Ladrón! Eres un ladrón, Yango. No te lo perdonaré nunca. Ni a papá, ni a mamá que te lo mandaron. ¿Qué voy a hacer ahora cuando me despierte temprano o cuando tía Fernanda me obligue a dormir la siesta? Bruto, odioso, me has robado mis países llenos de gente y de animales. ¡Te odio, te odio; los odios a todos!

El buen hombre no podía comprender aquel chaparrón de llanto y palabras irritadas. Yo me tiré de bruces sobre la cama a sollozar tan desconsoladamente, como sólo he llorado después cuando la vida, como Yango el pintor, me ha ido robando todos mis sueños. Tan desconsolada e inútilmente. Porque ninguna lágrima rescata el mundo que se pierde ni el sueño que se desvanece... ¡Ay, yo lo sé bien!

GUIA DE ESCRITURA

¿CÓMO ORGANIZARNOS?

Cuando vamos a contar una historia debemos seguir algunos pasos:

- Antes de escribir es importante **planear** la historia que se va a contar. Intentar pensar en el mayor número de detalles posible.
- Recordar que es importante decir **quién** participó, **qué** ocurrió, **dónde**, **cuándo** y también **por qué**.
- Comenzar a escribir la narración enlazando las ideas con los **conectores** adecuados. Intentar evitar repetir siempre los mismos.
- Recordar que un texto narrativo puede incluir **otros tipos de texto**, como los diálogos, las descripciones, etc.

¿CÓMO ESTRUCTURAMOS EL TEXTO?

Cuando contamos una historia no es necesario utilizar un esquema fijo. Pero podemos seguir la siguiente estructura para los textos que escribamos.

1. APERTURA

En la introducción incluimos toda la información referente a los participantes, la situación, el lugar, el momento y la razón de la historia.

2. DESARROLLO

En el desarrollo debemos incluir los diferentes eventos que van ocurriendo en la historia. No es necesario seguir un orden concreto, pero si tenemos que organizar el orden antes de comenzar a escribir.

- * Recordar que es conveniente que el desarrollo esté dividido en párrafos.

4. FINAL

La última parte del texto debe ser el final de la historia. Es importante contar el desenlace e intentar que sea sorprendente.

¿QUÉ ESTRATEGIAS SEGUIR?

Hay ciertos aspectos que hay que tener en cuenta cuando se cuenta una historia. Entre esos aspectos están los siguientes:

ESCRITURA DE BORRADORES: recordar que siempre escribir es reescribir. Un texto necesita siempre revisarse, corregir, borrar, y volver a escribir. Leerlo uno mismo, leerlo a otros, comentarlo.

- **OBSERVACIÓN:** Es importante incluir descripciones de los lugares, personas, objetos, sentimientos, percepciones, sensaciones, etc. porque el lector comprenderá mejor la historia.

ACTIVIDADES PARA LOS ESTUDIANTES



DÍA	TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Lunes	Ser docente de Lengua y Literatura	- Convocar representaciones acerca del "ser docente" de Lengua y Literatura.	-Lectura grupal/individual general de los textos del cuadernillo. -Registro escrito de las apreciaciones e ideas que surgen de la lectura. -Plenario oral de cierre.	Cuadernillo de la ambientación: textos varios.
	Reflexión sobre normativa y ortografía	- Favorecer la toma de conciencia sobre las convenciones que regulan el sistema de la lengua.	- "Mateada ortográfica" (Ejercicios con textos, juegos de exploración sobre el sentido de las convenciones de la lengua)	Material del cuadernillo sobre Ortografía y normativa.
Martes	Saberes y capacidades necesarios para "ser docente" de Lengua y Literatura	- Reconocer el propio camino lector como potencial para la formación docente en Lengua y Literatura	- Lectura grupal de los textos seleccionados Guía de lectura. Actividad: -Seleccionar una idea principal en función de la propia experiencia lectora y fundamentar la elección.	Devetach, Laura (2008): La construcción del camino lector. (Fragmento adaptado)
	Saberes y capacidades necesarios para "ser docente" de Lengua y Literatura	-Reconocer el propio camino lector como potencial para la formación docente en Lengua y Literatura	- Taller de escritura: Actividad: - Producir un breve relato donde se expresen vivencias significativas, sueños o anhelos de la primera infancia.	Roldán, Gustavo (2005): Un hombre que aprendió de chiquito a hablar con los animales

DÍA	TEMA	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	BIBLIOGRAFÍA
Miérc.	Narrar historias de la vida cotidiana	-Desarrollar capacidades para reconocer las particularidades de la narración en la construcción de sentido. -Desarrollar capacidades para objetivar la propia experiencia y narrarla para un público	- Breve aproximación teórica al texto narrativo: plenario de lectura del material dado. - Reconocimiento de modos de narrar - Ejercicios de narración breve (escritura dirigida).	Textos narrativos (material teórico)
	Actividad a cargo del RITE y Centro de Estudiantes			
Jueves	Saberes y capacidades necesarios para “ser docente” de Lengua y Literatura	- Reconocer el propio camino lector como potencial para la formación docente en Lengua y Literatura	- Lectura grupal de los textos seleccionados Guía de lectura. Actividad: - Seleccionar una idea principal en función de la propia experiencia lectora y fundamentar la elección.	Devetach, Laura (2008): La construcción del camino lector. (Fragmento adaptado)
	Saberes y capacidades necesarios para “ser docente” de Lengua y Literatura	-Reconocer el propio camino lector como potencial para la formación docente en Lengua y Literatura	- Taller de escritura: Actividad: - Producir un breve relato donde se expresen vivencias significativas, sueños o anhelos de la primera infancia.	Roldán, Gustavo (2005): Un hombre que aprendió de chiquito a hablar con los animales
Viernes	Historias de formación y trayectoria académica	-Reconocer la incidencia de las trayectorias escolares en la formación inicial.	-Taller de escritura: Actividad: - Revisión de borradores de narrativas sobre experiencias con docentes.	
	Representaciones sobre el docente de Educación Secundaria	- Favorecer el conocimiento del plan de estudios de la carrera.	- Explicación y exploración del Plan de Estudio	Plan de estudio del Profesorado de Educación Secundaria en Lengua y Literatura.

BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea. Antelo Estanislao. “Los gajes del oficio. enseñanza, pedagogía y formación.” Cap. 5: “Los gajes del oficio de enseñar”. Ed. Aique. Bs. As. 2011
- Castro, María Fernanda. “Y me tocó a mí también”. Construyendo encuentros.
- Cuadernillo de ingreso de la carrera de Psicología. Capítulo 1. Universidad Nacional de Córdoba. 2017.
- Devetach, Laura. “La construcción del camino lector”. Córdoba: Comunicarte. Consultado [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1ijEWioM9QJ:www.cfp5.edu.ar/aula/bibliografia/aleer/UNIDAD2/Devetach_Laura_-_La_construccion_del_camino_lector%2520\(4\).doc+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=ar&client=firefox-b-d](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:h1ijEWioM9QJ:www.cfp5.edu.ar/aula/bibliografia/aleer/UNIDAD2/Devetach_Laura_-_La_construccion_del_camino_lector%2520(4).doc+&cd=5&hl=es&ct=clnk&gl=ar&client=firefox-b-d). 2008
- Figueroa, Stella. “Descubriendo vacíos en la tarea y la formación docente” en Revista Travesías didácticas. Nro 20. 2015.
- Ibarbourou, Juana de. "La mancha de humedad". Chico Carlo. Ed. Kapelusz. Bs As.1953.
- Link de consulta: (<https://www.um.es › documents › normas+apa+sexta+edición.pdf>)
- Material de Cátedra “Ortografía y normativa”. 2019.
- Pineau, Pablo. “Relatos de escuela”. Ed. Paidós. Bs. As. 2005.
- Reglamento Orgánico Institucional (ROI). ISFD Dr. Carlos María Carena. 2015.
- Reglamento Orgánico Marco (ROM). Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba. 2011
- Roldán, Gustavo. “Un hombre que aprendió de chiquito a hablar con los animales”. De la entrevista de la Audiovideoteca de Buenos Aires. Consultado en <http://losninosdejapon.blogspot.com>. 2005.
- Textos narrativos:
<http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/burdeos/es/materialesclase/textosnarrativos.pdf>