

Recibido el 04-01-16 / Aceptado el 10-03-16

Profesores en ejercicio de su trabajo y las huellas de su formación inicial. Aprendizaje e inclusión

—Dónde has aprendido tus canciones?

—En ninguna parte... las invento.

—¿Quién te ha enseñando a traducir así lo que piensas y sientes?

—Nadie. Todas esas cosas que digo cantan en mí....

Irene Nemirovsky

Lic. Martha Ardiles

mardiles@arnet.com.ar

Lic. Cecilia Ziperoich

cecizipe@gmail.com

Resumen

Este texto presenta algunos avances de la investigación sobre la interiorización de los aprendizajes en egresados recientes de la formación docente inicial universitaria; una dimensión que consideramos sustantiva en la construcción de la inclusividad socioeducativa, aunque de baja visibilidad.

La investigación está asentada en el Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Cuenta con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica.

Se trata de un estudio en casos. La investigación se desarrolla entre 2014 y 2015. En ella indagamos en los «decires» de docentes noveles en la escuela secundaria, formados pedagógicamente en el nivel universitario, con la intención de comprender cómo despliegan en sus prácticas profesoras lo que refiere a la interiorización de los aprendizajes, entendiendo que este es un

camino hacia la inclusión social. En este momento, los resultados provisionales ponen en cuestión la tensión entre la formación docente inicial y las prácticas de enseñanza de los docentes recién iniciados en el ejercicio de su profesión en las escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba. Así también, encontramos que se hace explícita la tensión entre inclusión y aprendizaje.

Palabras clave: formación docente - aprendizaje - inclusión - escuela secundaria - profesores

Abstract

This text presents some advances on the research about the assimilation of learning in recent graduates of the initial teaching training at university: a dimension we consider essential in the attainment of socio-educational inclusion, though not quite visible.

The research is carried out at María Saleme de Burnichón's Research Center at the Philosophy and Humanities' School of the National University of Córdoba, Argentina and it is subsidized by the Science and Technology Office.

It is a case study in which we analyze the arguments and pedagogical contributions of college graduates. It takes place during 2014 and 2015. We inquire into the «discourses» of novice teachers at high school, who have been educated at college, with the purpose of observing how they display the assimilated learning in their professional practices, and considering it as a path to social integration. At present, provisional results evidence the tension between the Initial Teacher Training and the teaching practices of novice teachers at high school in Córdoba city. In the same way, we come across an overt tension between inclusion and learning.

Keywords: teacher training - learning - inclusion - high school - teacher

Introducción

El proyecto que se presenta para los años 2014 y 2015¹, se inscribe en la línea de investigación sobre los aprendizajes en sujetos jóvenes/adultos, docentes en ejercicio de su profesión, temática en la que el equipo de la Universidad Nacional de Córdoba indaga e interviene desde la cátedra Teorías del Aprendizaje y de la Educación, específicamente sustentado en los aportes de los enfoques socioculturales.

Interesó indagar si los conceptos de inclusión social y derecho a aprender que abrevan en los pliegues del currículum de la formación docente inicial se desarrollan en momentos del ejercicio de su profesión y de qué manera.

Lo hacemos desde categorías teóricas socioculturales como la de instrumentos mediadores (Vygotsky, Kozulin); pensamiento crítico (Lipman, Freire), metacognición (Mateos), zona de desarrollo próximo (Vygotsky, Baquero); andamiajes y préstamos de conciencia (Bruner), entre otros. Entendemos que el aprendizaje auténtico supone el desarrollo de procesos psicológicos superiores, cuya construcción se logra en los sujetos en sociedad, a partir de instancias mediadas intersubjetivamente —como son las prácticas educativas— orientadas intencionalmente a promover el desarrollo de procesos de internalización de conocimientos y de modalidades de aprender.

En la actualidad estamos buscando conocer cómo los docentes iniciales, novatos, principiantes promueven en sus alumnos procesos de interiorización de los aprendizajes y si son conscientes de que esas prácticas de interiorización podrían propiciar en los aprendices una autonomía de pensamiento que favorezca la inclusión sociocultural en pos de una sociedad igualitaria. Así también, conocer cómo son recontextualizados, revisitados, situados en las prácticas docentes y pedagógicas los conceptos teóricos que se aprendieron y estudiaron en el trayecto de la formación docente inicial en la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

¹ Aprobado y subsidiado por SECyT, UNC. El proyecto está dirigido por Cecilia Ziperovich, codirigido por Patricia Mercado y los investigadores principales son Martha Ardiles, Natalia González, Cristina Sappia, Carola Rodríguez y Lucía Beltramo.

En el contexto de Argentina,² las políticas públicas vigentes han abandonado decididamente las políticas recomendadas por el Consenso de Washington de los años noventa y se inscriben en un contexto de ampliación de derechos y participación del estado; así lo manifiesta la reciente convocatoria realizada por el Ministerio de Educación de la Nación para los docentes del Sistema Educativo³. Dicha convocatoria establece como objetivo el de contribuir a «la mejora de los resultados y experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas»⁴.

En el orden local, sobre la base de experiencias nacionales e internacionales revisadas por los equipos técnicos de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se crea el PIT (Programa de Inclusión y Terminalidad) 14-17, en el segundo semestre de 2010⁵.

Anclados entonces en premisas de las políticas educativas que propician iniciativas inclusivas, y en coherencia con nuestra preocupación investigativa, el equipo decide centrar el proceso de indagación al que referimos en el presente trabajo, en docentes de reciente egreso de la formación pedagógica de la FFyH. UNC, en la que inferimos a modo de hipótesis, que un eje relevante de su desarrollo curricular lo constituyó la temática de la inclusión social y el derecho a aprender.

En este mismo sentido, el equipo considera que conocer esos relatos sobre las prácticas de los jóvenes profesores respecto a los aprendizajes, compromete de manera particular a las universidades, para poner a disposición la producción de conocimientos y resultados, proveniente de trabajos investigativos que aporten a la comprensión de la temática de la enseñanza y el aprendizaje, en este caso vinculada a la formación de los docentes.

² Al momento de realizarse la investigación estaban vigentes las políticas educativas que se venían implementando desde el gobierno nacional con la presidencia de Cristina Fernández de Kichner.

³ Desde el Ministerio de Educación de la Nación y el Programa Nacional de Formación Permanente, en diciembre del año 2013, se ha convocado a las universidades nacionales (Resolución CFE 30/07), a participar en la elaboración de propuestas formativas para la totalidad de los docentes del sistema educativo.

⁴ Tomado de los términos de referencia y bases para presentar propuestas de formación docente. Programa Nacional de Formación Docente. Componente II.

⁵ *Educación en ciudades. Adolescentes y secundaria obligatoria.* (2013). Córdoba Argentina. Unicef.

En este sentido, la pregunta que orienta nuestra exposición, para este texto, es:

Las intervenciones que prevén los profesores, ¿tienen potencialidades para desarrollar usos autónomos de conocimientos, vinculados con los aprendizajes interiorizados en la formación docente inicial en la universidad? Estos aprendizajes interiorizados, ¿contribuyen a la inclusión de los alumnos en el mundo de la vida?

Acerca de las categorías teóricas que orientan la investigación

- La formación docente

Para este trabajo entendemos que en la formación docente, mediante itinerarios variados, se revisan esquemas de pensamiento y acción que permitirán al futuro profesor sustentar sus microdecisiones en el aula y en la escuela, tanto en lo que refiere a la estructuración como a la gestión de los contenidos.

Que esta formación se remite también a una matriz de aprendizajes construidos en la vida escolar que conforma su biografía y que es necesario deconstruir en este tiempo organizado de la formación inicial.

También entendemos que si bien se aprende a lo largo de la vida laboral de los profesores, la formación inicial genera los cimientos de ese largo viaje de diálogo, estallidos e inventos que no dejan de cesar. Al respecto dice Davini (2015): «Ninguna profesión dejaría librado al azar este saber y estas prácticas, poniendo en funciones de tal importancia a personas con un conocimiento empírico o sujetos al ensayo y error» (p. 23).

- El aprendizaje y el lugar de la conciencia

Para este trabajo concebimos al aprendizaje como un proceso complejo que compromete en los sujetos cuestiones afectivo-emocionales, cognitivas, sociales, históricas y culturales. Es decir, involucra sentimientos, predisposiciones, el deseo de saber, los gustos por el saber, los vínculos con el conocimiento, entre otras dimensiones que son subjetivas; tanto como las concepciones sociales sobre el proceso de conocimiento, la mente, la realidad, la disciplina de estudio, todos aspectos que se inscriben en distintos contextos sociales, históricos, culturales, institucionales, y políticos de los que los sujetos forman parte.

La dimensión social del aprendizaje nos presenta una faceta determinante en la formación de conocimientos en la mente del sujeto, tal es el lugar que ocupa el otro, los otros, en la construcción de los saberes y la vivencia de la experiencia de aprender. El otro, par, docente y/o otros adultos con los que se producen interacciones mediadas por el lenguaje y demás herramientas de la cultura.

Por su parte, se considera que en la tarea profesional de la docencia se transmiten conocimientos y modos de pensarlos. Los profesores son colaboradores que potencian intencionalmente el aprendizaje del conocimiento y pensamiento en los estudiantes. En esta puesta en juego de vínculos, interacciones, comunicación, identificaciones, transmisión y construcción de conocimientos, se tiene en cuenta que intervienen también las historias personales de los estudiantes, los estilos propios, las modalidades sociales, la cultura del aprendizaje en las instituciones educativas, entre otras.

Cuando intencionalmente se busca que los sujetos aprendan conocimientos —tal como lo proponen las instituciones educativas—, el profesor asume explícita o implícitamente los posicionamientos teóricos que se involucran en sus prácticas. Se trata de las concepciones sobre las relaciones sujeto-objeto, y entre los sujetos que enseñan y aprenden; cómo se concibe epistemológicamente el conocimiento —si resultado de una copia, si una construcción—; si la enseñanza promueve el desarrollo de un sujeto activo o pasivo, así cómo se entiende al sujeto del aprendizaje. Todas cuestiones que deben problematizarse, ya que condicionan las prácticas y pueden tanto contribuir como obstaculizar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Las concepciones de la mente en relación con el conocimiento cobran especial sentido cuando hablamos del rol del docente transmitiendo contenidos, estas implican tanto reconocer los caminos que recorre la mente para llegar a ellos como los saberes de la vida cotidiana que ha registrado en su historia personal cada sujeto. Se trata de enseñar el conocimiento y la actividad de la mente que hace posible la construcción progresiva de los conocimientos.

En esta perspectiva, los sujetos del aprendizaje son comprendidos en forma situada, es decir, en un tiempo histórico y en un enclave geográfico. Así es que la condición de ser aprendices se construye como objeto de conocimiento en razón del contexto histórico en el que vive, en el modelo o modelos de sociedad en que está inmerso, en las estructuras sociodemográficas y en los grupos sociales que la componen, en los valores dominantes en ascenso, y en los pesos de los diferentes agentes de socialización, entre otras cuestiones.⁶

Amplía la perspectiva que sostenemos, la comprensión del aprendizaje en instituciones educativas basada en la colaboración guiada por los docentes, que al mismo tiempo propicia una progresiva autonomía de los estudiantes. De este modo se apuesta a considerar la «educabilidad» de los sujetos (Baquero 2007) en prácticas pedagógicas inscriptas y potenciadas en situaciones de enseñanza y aprendizaje y no en los atributos personales que los sujetos portan⁷. Según Vigotsky —citado por Kozulin (2000)—, «la capacidad cognitiva no es una entidad “natural”, sino un constructo sociocultural que surge de las interacciones del niño (joven/adulto en nuestro caso) con el entorno (p. 87).

Entendemos que los procesos de interiorización son condiciones indispensables a desarrollar en la educación y en la formación docente a fin de facilitar en los alumnos disposiciones para interpretar e interpelar a la realidad en la que intervienen, para lo cual es necesario diseñar dispositivos creativos y comprometidos socialmente, con el horizonte de la inclusión y la posibilidad de que todos aprendan. Es decir, formar ciudadanos capaces de analizar y optar por las mejores posibilidades en todas las instancias sociales: votar, trabajar, realizar proyectos transformadores, entre otros. Tal como expresa Bárcena (1997), «la educación es la garantía para que el hombre, los ciudadanos, ejerciten el respeto recíproco y la justicia; esto no es una predisposición natural, sino un logro cultural».

⁶ Ziperovich, Cecilia (2010). *Aprender. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba. Editorial Brujas.

⁷ En relación con el concepto de educabilidad, persiste la creencia de que es una condición propia que portan los sujetos y no una intervención pedagógica en situación; refiere a capacidades, dones, déficit, entre otras denominaciones, atribuibles a desarrollos naturales. Así el llamado éxito o fracaso educativo excluye las circunstancias, los contextos y las prácticas que colaboran u obturan para producirlo. Aludimos en este caso al concepto de zona de desarrollo próximo creado por Vigotsky.

Lo expuesto da cuenta de una perspectiva que piensa al profesor como mediador humano, como sujeto que potencia el desarrollo cognitivo y metacognitivo de los aprendices, creando préstamos de conciencia y andamiajes, para que luego faciliten condiciones que aseguren dicha interiorización, proceso que implica, al decir de Meirieu «que uno de los principales objetivos de la educación democrática es transmitirles a nuestros hijos que los saberes fueron y siguen siendo una herramienta de emancipación para los hombres y las mujeres».

Así también consideramos la dimensión social del aprendizaje por cuanto nos presenta una faceta determinante en la formación de conocimientos en la mente del sujeto, tal es el lugar que ocupa el otro, los otros, en la construcción de los saberes y la vivencia de la experiencia de aprender. El otro, par, docente y/u otros adultos con los que se producen interacciones intersubjetivas mediadas por el lenguaje y demás herramientas de la cultura.

En el presente proyecto de investigación, a través de la noción de interiorización promovida en los andamiajes que propician docentes novatos, nos propusimos indagar cómo se involucran los sujetos que aprenden en el aprendizaje mediado y cómo se apropian de conocimientos, modos de pensar y actuar. De este modo, nos aproximamos a comprender si los profesores noveles pueden asumirse como colaboradores que potencian intencionalmente el aprendizaje del conocimiento y pensamiento en los estudiantes.

En este sentido retomamos las expresiones de Vygotsky (1993: p. 26) cuando dice que «la transmisión racional, intencional, de la experiencia y el pensamiento a los demás requiere un sistema mediatizador, y el prototipo de este es el lenguaje humano nacido de la necesidad de intercomunicación durante el trabajo».

Inclusión en la escuela

Hemos considerado para este trabajo que los aprendizajes de los alumnos no tienen que ver solo con sus características personales, sino con los apoyos y andamios que se construyen en el itinerario escolar con el horizonte de la «igualdad de posiciones» (Dubet, 2011).

La inclusión, pensada tanto desde las políticas educativas como desde los proyectos institucionales, se considera un proceso que nunca finaliza y en este punto es que se aspira a hacer efectivo en todas las personas el derecho a una educación de calidad que se constituye en parte de una trama mayor que posibilita nacimientos para una sociedad más justa e igualitaria.

Boath y Aisncow (2000) expresan que la inclusión es una trama de procesos y derroteros, cuyo horizonte tiene que ver con la participación de los estudiantes en la cultura, en los procesos curriculares y en la comunidad en la escuela.

Entendemos que este espacio requiere de un trabajo colaborativo de los profesores dando centralidad a los procesos de construcción de las identidades de los alumnos consideradas transitorias, dinámicas, efímeras y plurales.

Metodología

Para la realización de este trabajo se optó por un estudio cualitativo, debido a las características del problema. Diferentes autores desde variadas perspectivas, tradiciones y tendencias, nos ofrecen un camino para la construcción del conocimiento en las ciencias sociales.

Sabemos que este enfoque no es monolítico. La investigación cualitativa, dicen Denzin y Lincoln (1994: p. 2), es multimetódica, naturalista e interpretativa que toma diversas estrategias de base. En nuestro caso, los estudios en casos, las entrevistas en profundidad, el trabajo con grupos focales y el estudio de documentos hacen a una variedad de materiales que nos permiten recuperar la experiencia de las personas. Lo que ellas ven, sienten, lo que hacen.

En este punto, seguimos a Vasilachis cuando dice que «la investigación cualitativa privilegia la profundidad sobre la extensión e intenta captar los sutiles matices de las experiencias vitales» (2006: p. 27).

Iniciamos el trabajo de indagación con la estrategia de grupos focales, auxiliados por unas guías orientadoras para la discusión, siempre acompañadas de las categorías de análisis y la pregunta central. Las mismas se grabaron y fueron acompañadas de nuestra parte por una preocupación ética, devolver

lo grabado a quienes nos dieron su palabra. Antes de iniciar las entrevistas se explicó, a quienes participaron, los objetivos de la investigación para que pudieran realizar una elección informada acerca de su participación o no. La respuesta fue afirmativa en todos los casos y, además, sostuvieron que este tema de investigación era muy importante.

El análisis de las mismas nos dio lugar a la preparación de las entrevistas en profundidad de los casos seleccionados según el criterio muestral. Tomamos como unidad de análisis a docentes que trabajan en escuelas que atienden a diversos sectores sociales, tomando a la idea de fragmentación social trabajada por Tiramonti (2005). A egresados del profesorado de la FFyH de la UNC con no más de siete años en el ejercicio de la docencia.

En forma conjunta se exploraron documentos tales como los programas del plan de estudios, a fin de pensar «lo que está y lo que no está». El trabajo de análisis de los documentos «en uso» llevó a advertir los temas específicos de interés para la investigación y su organización.

Avances provisorios

Creemos que los resultados de las prácticas académicas suelen ocultarse bajo la organización formal y en la distancia temporal que se va conformando. Revisarla implica para nosotros una opción política, ética y teórica.

En relación a la pregunta que orientó la búsqueda en esta investigación: las intervenciones que prevén los profesores, ¿tienen potencialidades para desarrollar usos autónomos de conocimientos, vinculado con los aprendizajes interiorizados en la formación docente inicial en la universidad? Estos aprendizajes interiorizados, ¿contribuyen a la inclusión de los alumnos en el mundo de la vida? Podemos expresar que se pueden visualizar algunos sentidos. El primero de ellos relacionado con la formación inicial de los docentes y el otro vinculado a la relación inclusión-aprendizaje.

Del análisis de los datos

Los mismos nos permiten aproximarnos a algunas cuestiones:

- Que en el transcurso de la formación docente inicial prima un discurso generalista, con avances en relación a las teorías sociales, políticas, antropológicas de las últimas décadas y un tiempo escaso vinculado a los procesos de subjetivación e interiorización de los aprendizajes. Los profesores noveles recuerdan muy pocos momentos en los que se trabajó la cuestión de la inclusión y los aprendizajes. Los profesores elucidan y recuerdan que uno de esos momentos es el inicio del desarrollo de una materia, otro, el recuerdo de textos que se discutieron. La práctica y los posgrados le hacen recordarlo. Un entrevistado expresó: «El profe, a lo mejor, hacía alguna actividad, ya sea en Didáctica o alguna lectura y lo llevaba para hacer una relación o asociación, pero no está pensado desde la currícula. Fueron cuestiones que yo fui construyendo después, con lecturas que hice después en el posgrado y a partir de la práctica misma».
- Que las prácticas docentes durante la formación se realizaron, especialmente en un fragmento de escuelas de la sociedad que atiende a sectores sociales de clases medias y altas, por lo que la implicación en el trabajo pedagógico se realiza sin dificultades, recuperando «andamios» y «préstamos» de su experiencia de socialización en la escuela secundaria cuando fue alumno. Expresa un entrevistado: «Era una problemática para mí, porque yo sabía que iba a trabajar en IPEM, sabía cuál era la situación en esos colegios, porque yo fui a uno que si bien en los pueblos es distinto lo que se vive, me imagino que en la ciudad es tarea exponencial de esas características. Pero lo que yo sentía era que quizás había como un desfase entre lo que hablábamos y los lugares donde hacíamos las prácticas, pensemos en el Monserrat, en el Manuel Belgrano, en el Peña».
- Que las prácticas que realizan los alumnos mientras se forman para ser profesores, en general, no se realizan en los sectores populares, hay un «otro» ausente en el tiempo de formación, aquí los programas de extensión de la universidad suelen tener, desde la perspectiva de estos profesores, un rol protagónico en estos territorios.

- Cuando los profesores están en la escuela, hacen descripciones recurrentes y podemos advertir en ellas un exhaustivo trabajo de recolección de indicios y procesamiento de información a través de los que se da cuenta de la construcción de procesos reflexivos. Así lo expresa una entrevistada:

Hay una parte que es netamente política y tiene que ver con los números. Mostrar que tenemos chicos adentro no significa ni que estén incluidos, ni que estén aprendiendo. Que formen parte de un programa, de un proyecto, que parezca de alguna manera que están haciendo el primario o el secundario, no significa que estén, y a eso lo ligo con el concepto de calidad o con el concepto de justicia. Me parece que hay que ver las condiciones en las que los sujetos transitan y pueden aprender. A veces pueden formar parte de un programa, hay una intención, pero una intención no siempre tracciona una acción concreta. Que esté la intención de que el chico termine no significa que siempre los chicos terminen o que hayan aprendido realmente y por eso estén incluidos. Yo creo, que más allá de pensar las intenciones y las políticas —y creo que estas últimas políticas tienen la intención de promover la permanencia del sujeto en la institución educativa—, hay que pensar las condiciones en que esos sujetos aprenden. Las instituciones educativas, sus trayectos y si realmente aprenden, para contar con destrezas para enfrentarse al mundo laboral. Algunos lo hacen de manera paralela: ya trabajan.

- Que los profesores noveles recién iniciados en la docencia y que ejercen en el nivel secundario generalmente en escuelas de los sectores donde han realizado las prácticas y en las que han cursado la escuela secundaria, se mueven con comodidad para proponer dispositivos que ayuden a aprender.
- A la vez que los docentes recién iniciados en el ejercicio de su profesión, cuando realizan su primer tramo en el oficio en escuelas de sectores populares, tienen dificultades al elaborar sus propuestas para que los alumnos interioricen sus aprendizajes. En general suelen encontrar una tensión muy fuerte entre lo que se les enseñó y aprendieron teóricamente en la universidad y lo que acontece en sus prácticas. «La teoría en la universidad es muy buena, pero cuando uno entra al aula, dice ¿qué hago ahora?».

En el repertorio de estos profesores se alude al contexto en el que se formaron. Otro entrevistado expresa: «La carrera y el ambiente de esta facultad en general es muy tendiente a eso, el clima general tiene que ver con la inclusión

y un compromiso político. Y las herramientas, algunas teóricas muy buenas. Pero me parece que en lo que se juega el 90 % de la cosa es en la práctica, y ahí faltó formación.

Otro expresa, sin tener en cuenta que la inclusión es la inclusión en la vida cultural de la comunidad ahora: «Me estoy acordando de un autor, de Bruner, que hablaba de la cultura como un foro».

Reflexiones para finalizar este texto

Los resultados provisorios nos ponen frente a un complejo contexto de demandas y tensiones. Las políticas que ofrecen un horizonte a las prácticas y las mismas prácticas en las que se mixturán los saberes de la experiencia con los conocimientos incorporados conforman mixturas de inclusión-exclusión.

Por lo que observamos que lo real se configura a través de múltiples procesos, entre ellos unas políticas que tienden a incluir y unas realidades formativas muy complejas. Los intentos de inclusión son evidentes aunque insuficientes. Hay un intento importante por avanzar en políticas democratizadoras en el plexo de renovadas demandas y escenarios sociales y escolares en los que aún falta mucho por hacer. En tiempos de una importante apertura social, hay un amplio terreno de contingencias aún a resolver.

Más específicamente en nuestro campo de investigación y desde los conceptos teóricos que venimos estudiando, la enseñanza y el aprendizaje son mucho más que la interacción entre iguales y la transmisión de contenidos. La mediación cognitiva a través de sistemas simbólicos nos habla de un sujeto activo, tal como lo hemos expresado en los inicios de este trabajo, que participa de interacciones de tal manera que se produzcan cambios psicológicos mediante comunidades de aprendizaje. Los instrumentos y los signos median en las interacciones entre sujetos y objetos.

Aquí observamos que hay dificultades en los profesores recién iniciados para producir esa mediación en el aula y promover la comunidad de aprendizaje. También advertimos que en la formación docente inicial, en las prácticas, según el relato de los profesores, son escasos los tiempos en que las interac-

ciones facilitan una estructura de la actividad con la densidad necesaria para lograr la interiorización de los aprendizajes. Esto nos interroga con preocupación en el escenario actual de las políticas educativas.

Quizá en la formación docente inicial sea necesario recuperar el conocimiento que proviene de la acción de los docentes en ejercicio de su trabajo y ponerlo en tensión con el saber académico.

Coincidimos con Davini (2015) cuando expresa en relación con el tema que la «alta consideración que tenemos por el conocimiento académico y la poca que guardamos hacia la maestría del desarrollado en la acción, no parecen provenir en absoluto de una cuestión científica, sino más bien de una tradición social y de los propios modelos mentales incorporados en dichas tradiciones» (p. 32).

Para finalizar, recuperamos a modo de conversación el texto que inaugura este escrito. Ahora ya retomando el hilo de las tramas y asumiendo una actitud de lectura con la producción literaria de Irene Nemirovsky y el personaje principal de una de sus obras: *Un niño prodigio*, Ismael, quien dice: «Hay algo que canta dentro de mí», tal vez podríamos pensar y, metafóricamente hablando, que en este canto quizá pueda anudarse la acción mediadora de los profesores. Ismael, en la novela, pelea como puede entre su vida que se despliega con y entre los excluidos y la posibilidad de un destino diferente al ya prefijado por el mundo social en el que vive. En sus versos, en sus canciones probablemente esté el punto de la textura que debe levantar el profesor y que creemos le permitirá favorecer aprendizajes más autónomos y emancipadores.

Tantos Ismaeles en nuestras escuelas... bordeando las fronteras entre la exclusión y la inclusión nos llevan a preguntarnos, entre otras cuestiones, si es posible garantizar propuestas de significación y de profundidad cultural y científica que favorezcan en los alumnos la construcción de nuevos sentidos y la igualdad de posiciones que requiere el funcionamiento de una sociedad democrática.

Bibliografía

- Alliaud, Andrea. (2014). «El campo de la práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar». Jornada El campo de la formación para la práctica profesional. Ministerio de Educación.
- Ardiles, Martha. (2009). «Los profesores de secundaria en escenarios y contextos diferenciados de trabajo. De voces y memorias» en Rivas Flores, José Ignacio y Herrera Pastor, David. Coords. *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro.
- Ardiles, Martha. (2013). «Desarrollo profesional y el aprendizaje de los alumnos» en Pruzzo (comp.) *Las prácticas del profesorado*. Córdoba: Brujas.
- Baquero, Ricardo. (1996). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- (2007). «Sobre el abordaje psicoeducativo de la educabilidad» en Aisen-son, D., Castorina y José Antonio. Comps. *Aprendizaje, sujetos y escenarios*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bárcena, Fernando. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Boat, Tony y Ainscow, M. (2000). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Chile: OREALC-UNESCO.
- Bruner, Jerome. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- (2002). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carli, Sandra. (2006). *Los dilemas de la transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Clase Diploma Superior en Gestión Educativa. Buenos Aires: FLACSO.
- Davini, María Cristina. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Daniels, Harry. (2001). Vigotsky y la pedagogía. Buenos Aires: Paidós.
- Denzin, Neil y Lincoln, Y. (1994). «Introduction: entering the field of qualitative research» en Denzin, N., Lincoln, Y. Eds. *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Dubet, Francois. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Elichiry, Nora. (2009). *Escuela y aprendizajes. Trabajos de psicología educacional*. Buenos Aires: Manantial.
- Filmus, Daniel y Kaplan, Karina. (2012). *Educación para una sociedad más justa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Giroux, Henry. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. México: Siglo XXI.

- Gonzales, Natalia; Mercado, Patricia y Sapia, Cristina. (2011). «Los alumnos que ingresan a un instituto de formación docente. Sus historias de aprender» en *Cuadernos de educación*. Centro de Investigaciones FFyH, UNC. Centro de Publicaciones. Año IX- n.º 9. FFyH. UNC.
- Kozulin, Alex. (2000). *Instrumentos psicológicos*. Buenos Aires: Paidós.
- Lipman, Mathieu. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mateos, Mar. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.
- Mercer, Neil. (2001). *Palabras y mentes*. Barcelona: Paidós.
- Meirieu, Phillipe. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Edición digital del Ministerio de Educación de la Nación <http://www.educ.ar/sitios/educar/noticias/ver?id=121633&referente=noticias>
- Nemirovsky, Irene. (2009). *Un niño prodigio*. Buenos Aires. Alfaguara.
- Paquay, Leopold; Altet, Marguerite; Charlier, Eveline; Perrenoud, Philippe. Coords. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- Rivas Flores, José Ignacio; Leite Méndez, Analía y Cortéz Gonzales, Pablo. (2010). «La configuración de las identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y regulaciones» en *Revista de Educación* n.º 353, pp.187-209. Madrid.
- Rodríguez Moneo, María. (1999). *Conocimiento previo y cambio conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- Rosanvallón, Pierre. *La sociedad de iguales*. Buenos Aires: Manantial.
- Vygotsky, Lev. (1992). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Fausto.
- Vasilachis de Gialadino, Irene. Coord. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- (1999). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Wertsch, James. V. (1999). *La mente en acción*. Buenos Aires: Aique.
- Woods, Peter. (1993). *Experiencias críticas en la enseñanza y el aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Ziperovich, Cecilia. (2010). *Aprendizajes. Aportes para pensar pedagógicamente su complejidad*. Córdoba: Brujas.
- Ziperovich, C.; Mercado, Patricia y González, Natalia. (2011). «Ausencias y realizaciones de prácticas pedagógicas para el desarrollo del pensamiento en la formación superior». *Revista Educación y Futuro Digital*. Madrid: Centro de Enseñanza Superior Don Bosco. Universidad Complutense de Madrid <http://www.cesdonbosco.com/revista/> n.º 2.