



ISSN 2314-0488  
ISSN 2314-0496 (electrónico)

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN



# POLIFONÍAS

## REVISTA DE EDUCACIÓN

AÑO IV / Nro. 6  
Abril – Mayo 2015



*Polifonías*  
*Revista de Educación*

Año IV - Nº 6 // Abril – Mayo 2015

ISSN: 2314-0488

ISSN 2314-0496 (electrónico)

**Departamento de Educación**  
**Universidad Nacional de Luján**

Ruta 5 y Avenida Constitución - (6700)  
Luján, Buenos Aires, Argentina

**[www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar](http://www.polifoniasrevista.unlu.edu.ar)**  
Email: [revistapolifonias@yahoo.com.ar](mailto:revistapolifonias@yahoo.com.ar)

# **POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN**

---

**COPYRIGHT: DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN - UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN - ISSN: 2314-0488 - ISSN: 2314-0496 (electrónico)**

**AUTORIDADES DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN**

**DIRECTORA DECANA: MARÍA EUGENIA CABRERA**

**VICE DIRECTORA DECANA: ROSANA PASQUALE**

**SECRETARIA ACADÉMICA: JUANA ERRAMUSPE**

**SUBSECRETARIA: MÓNICA CASTRO**

**SECRETARIA DE INVESTIGACIÓN Y POST-GRADO:  
ALICIA ITATÍ PALERMO**

**SUBSECRETARIA: LUCIANA MANNI**

**SECRETARIA ADMINISTRATIVA: MÓNICA RODRÍGUEZ**

**EDITORA Y CO-EDITORA: SILVIA BRUSILOVSKY Y ROSANA PASQUALE**

**CONSEJO EDITORIAL: RICARDO BUR – MARÍA EUGENIA CABRERA – PATRICIA DIGILIO – OSCAR GRAIZER – MÓNICA INSAURRALDE – MARÍA DEL CARMEN MAIMONE – STELLA MÁS ROCHA – NORMA MICHÍ – ADRIANA MIGLIAVACCA – MARÍA ROSA MISURACA – LILIANA TRIGO – BRISA VARELA**

**SECRETARIA DE REDACCIÓN: GABRIELA VILARIÑO**

**CORRECCIÓN DE ESTILO: RICARDO SCHMIDT**

**DISEÑO DE TAPA: MARIANO RICARDES Y PABLO LULIC**

**DIAGRAMACIÓN: PABLO LULIC Y LEANDRO BARRIOS PINTOS**

**FOTOS: ARCHIVO DE IMÁGENES DEL MUSEO DE LAS ESCUELAS, UNLU - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE LA CIUDAD DE BS. AS.; GRUPO MEMORIA HISTÓRICA DEL MOCASE - VC**

## **Consejo Académico**

**JUAN AZCOAGA**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**RICARDO BAQUERO**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**DORA BARRANCOS**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES, CONICET, ARGENTINA

**FRANCISCO BELTRÁN LLAVADOR**, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, ESPAÑA

**PILAR BENEJÁN ARGUIMBAU**, UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA, ESPAÑA

**JEAN-PAUL BRONCKART**, UNIVERSITÉ DE GÈNÈVE, SUIZA

**ALICIA CAMILLONI**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, UNIVERSIDAD DE PALERMO, ARGENTINA

**PAULA CARLINO**, CONICET, ARGENTINA

**JOSÉ ANTONIO CASTORINA**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**SUSANA CELMAN**, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ENTRE RÍOS, ARGENTINA

**CELIA DÍAZ AGÜERO**, UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO, MEXICO

**NORA ELICHIRY**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**JEAN-PHILIPPE DROUARD**, IUFM CÉLESTIN FREINET, UNIVERSITÉ DE NICE-SOPHIE ANTIPOLIS, FRANCIA

**GAUDENCIO FRIGOTTO**, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

**MOACIR GADOTTI**, UNIVERSIDAD DE SAO PAULO, BRASIL

**BEGOÑA GROS SALVAT**, UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA, ESPAÑA

**ESTELA KLETT**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**MARÍA DEL CARMEN LORENZATTI**, UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA, ARGENTINA

**GUILLERMO OROZCO GÓMEZ**, UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA, MEXICO

**MARCELA PRONKO**, UNIVERSIDAD FEDERAL FLUMINENSE, BRASIL

**JORGE RODRÍGUEZ GUERRA**, UNIVERSIDAD DE TENERIFE, ESPAÑA

**RUTH SAUTÚ**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, CONICET, ARGENTINA

**BEATRIZ SCHMULKER**, INSTITUTO DE INVESTIGACIONES DR. JOSÉ MARÍA LUIS MORA, MEXICO

**SILVANA SERRANI INFANTE**, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINA, BRASIL

**MARÍA TERESA SIRVENT**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**MIGUEL SOMOZA**, UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA, ESPAÑA

**AMANDA TOUBES**, UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES, ARGENTINA

**BIBIANA VILÁ**, UNIVERSIDAD DE LUJÁN, CONICET, ARGENTINA

**CATALINA WAINERMAN**, CONICET, ARGENTINA

## **Evaluadores de este número:**

MARÍA IGNACIA DORRONZORO, CRISTINA ERAUSQUIN, ESTELA KLETT, LAURA MARTÍNEZ FRONTERA, GRACIELA MISIRLIS, JUAN CARLOS SERRA, MARTA SIPES, ADRIANA SULLE

### **DESCRIPCIÓN Y OBJETIVOS DE LA REVISTA:**

Polifonías, Revista del Departamento de Educación de la UNLu publica trabajos inéditos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes del pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Se propone como objetivos:

- 1) Conformar un espacio de comunicación e intercambio entre docentes e investigadores del Departamento de Educación y los de las demás unidades académicas de la UNLu así como de otras instituciones del país y del extranjero.
- 2) Promover debates sobre problemáticas educacionales.
- 3) Constituir un medio de actualización académica.
- 4) Contribuir a la difusión de la producción académica del Departamento de Educación.
- 5) Favorecer la promoción y el reconocimiento de los investigadores jóvenes.

*Los artículos expresan exclusivamente la opinión de los autores. Se autoriza su reproducción parcial a condición de mencionar el autor y la fuente. Prohibida la reproducción total de los artículos sin autorización expresa del editor.*

**POLIFONÍAS, REVISTA DE EDUCACIÓN**

**ISSN: 2314-0488**

**AÑO IV / N° 6**

**(2015)**

---

**INDICE**

**Editorial** ..... 9

**COLABORACIÓN ESPECIAL**

“Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-cultura. Ensayo a partir de un artículo de Albert David: ‘La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?’” Christian Puren ..... 15

**ARTÍCULOS**

“Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar” Raúl A. Menghini ..... 103

“El storytelling digital con funciones pedagógicas y psicológicas” Walter Temporelli ..... 127

“Una intervención socioterapéutica y socioeducativa del trabajo social en el jardín de infantes” Jesús Ismael del Canto ..... 147

**COMENTARIOS DE LIBROS**

Raúl A. Menghini y María Rosa Misuraca (Compiladores) (2014) “Políticas para la Formación de Docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano” Marina Alejandra Olivera ..... 167

## **INFORMACIÓN INSTITUCIONAL**

Normas para la recepción y selección de artículos .....	173
Investigación y Extensión en el Departamento de Educación .....	177
Posgrados de la UNLu de interés para educadores .....	189

## Editorial

---

En este Número de la Revista Polifonías, dedicamos un lugar central a las lenguas extranjeras a través de la colaboración especial del Profesor Christian Puren. Los especialistas del campo encontrarán en la contribución de Puren “*Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-cultura*”, la construcción de un modelo de investigación en el área, inspirado en las ciencias de la gestión, que podrá resignificar la investigación en didactología de las lenguas-culturas.

Para los no especialistas, esta contribución permite poner sobre el tapete la cuestión fundamental de las lenguas extranjeras en el contexto actual. En efecto, la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras tiene tras de sí una larga historia en el sistema formal de educación, sobre todo en los niveles secundario y superior universitario y no universitario. En cada uno de esos niveles, presenta además, especificidades a nivel de sus propuestas y de sus objetivos de formación.

Nos detendremos especialmente en una de las problemáticas más sensibles en estos momentos en el marco universitario: el rol de las lenguas extranjeras en los procesos de internacionalización de los estudios superiores, los cuales han adquirido gran relevancia en los países de nuestra región en estos últimos años, como parte de las políticas educativas desarrolladas. Entre las acciones vinculadas con la internacionalización de la educación superior, podríamos enumerar la integración y acreditación regional, el reconocimiento de títulos de grado y posgrado, la movilidad de estudiantes, docentes e investigadores, la asociación académica a nivel de posgrados, entre otros.

Sin desconocer los potenciales problemas de las políticas acríicas de internacionalización que pueden derivar en fenómenos como el desmesurado apetito por credenciales extranjeras, los riesgos de la homogeneización de las formaciones o la cuestionada “calidad” de la oferta académica, no podemos dejar de mencionar lo que muchos especialistas consideran un “obstáculo” (si no, un problema) a la concreción de las políticas de internacionalización de la educación superior. Se trata de la limitada experiencia o experticia en el manejo de lenguas extranjeras de los potenciales involucrados en estos procesos. Es evidente que muchos de los

programas incluidos en la perspectiva de la internacionalización dependen, para su realización, del conocimiento de, al menos, una lengua extranjera. Así, la enseñanza del idioma extranjero como parte del currículum, la oferta de cursos de español para extranjeros y de cursos de lenguas extranjeras para la comunidad son algunas de las acciones que se realizan desde las instituciones universitarias con el fin de contribuir a satisfacer las demandas concretas de formación en lenguas y los proyectos de movilidad académica, aunque, por el momento parecen ser insuficiente.

Además de este extenso artículo, que es una colaboración especial de un investigador de nivel internacional, hay varios artículos de autores nacionales que presentan sus experiencias en nuestro sistema de educación.

La contribución de Menghini, *“Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar”*, hace un repaso de las políticas que se han diseñado en el orden nacional para la formación de los docentes y sobre la base de estas consideraciones, analiza luego las opiniones de profesores principiantes sobre su formación inicial. El artículo logra entonces, poner en diálogo las políticas en el ámbito de la formación docente y las experiencias vividas por uno de los colectivos de actores involucrados en las mismas: los estudiantes-futuros docentes.

Por su parte, la colaboración de Temporelli, *“El storytelling digital con funciones pedagógicas y psicológicas”* pone en el centro de la escena la narración utilizada en favor de la construcción o reconstrucción de la subjetividad y mediada por recursos audiovisuales y TIC. El autor relata una cierta cantidad de experiencias realizadas con poblaciones desfavorecidas, que dejan al descubierto la potencialidad de la narración como constructora de identidades y representaciones.

Finalmente, *“Una intervención socioterapéutica y socioeducativa del Trabajo Social en el Jardín de Infantes”*, del Canto focaliza sobre las posibilidades de intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar y específicamente en el Nivel Inicial y da lugar a una lectura con un enfoque multi disciplinario sobre formas de intervención socio terapéuticas y socio educativas realizadas por profesionales que no provienen del mundo pedagógico pero que constituyen experiencias que aportan al avance de la educación.

Una educación democrática requiere de un proyecto con claros objetivos pero también de recursos técnico metodológicos que los hagan viables. En cada número de la revista procuramos contribuir a saber qué sucede en la realidad tanto en el nivel macro social como en los micro-espacios en los que transcurre el día a día de la educación. Este es también nuestro objetivo en este nuevo número de nuestra revista.

María Eugenia Cabrera  
Decana

Rosana Pasquale  
Coeditora

Silvia Brusilovsky  
Editora



# *Colaboración Especial*





# Teoría general de la investigación en didáctica de las lenguas-cultura. Ensayo a partir de un artículo de Albert David: “La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?”<sup>(\*)(\*\*)</sup>

**Christian Puren**  
Aceptado Mayo 2015

---

## Resumen

Este texto propone una modelización de los procesos de investigación en didáctica de lenguas-culturas –tanto de los investigadores universitarios como de los docentes– que se apoya en el marco conceptual de la teoría sistémica. Hace la síntesis de 30 años de experiencia de investigador y de 20 años de experiencia de director de investigaciones (tesis y memorias de máster). Son cinco los elementos del sistema global de la investigación: los datos de terreno, los modelos praxeológicos, las teorías y los modelos teóricos. El sistema de la investigación está dividido en dos sub-sistemas, teórico y praxeológico. Estos dos sub-sistemas funcionan según su propia lógica interna pero en base a los mismos procesos recursivos (conceptualización – modelización – movilización) y de varios procesos lineales (las aplicaciones teórica, metodológica y tecnológica, la transposición didáctica, la implicación teórica y la movilización retórica). Los procesos recursivos aseguran la coherencia de cada sub-sistema gracias a la retroacción y la iteración, cuando la conceptualización de los datos de terreno aseguran la interfaz entre los dos sub-sistemas. El sistema global, como todo

---

(\*) NR : Versión original en francés: “Théorie générale de la recherche en didactique des langues-culture. Essai. À partir d’un article d’Albert David : ‘La recherche-intervention, un cadre général pour les sciences de gestion?’” <http://christianpuren.com/mes-travaux/2015a> (marzo de 2015). La traducción del francés fue realizada por Silvina Ninet, Daniela Quadrana y Fernanda Corredor.

(\*\*) *Agradezco a los colegas que quisieron releer mi texto y comunicarme sus correcciones, observaciones y propuestas: Michel Morel, Jean-Jacques Richer y Jean Max Thomson.*

sistema, recibe “entradas” –de cinco tipos para la didáctica de las lenguas-culturas: empíricas, metodológicas, tecnológicas, sociales y teóricas– y produce “salidas” –libros, artículos, intercambios entre investigadores en los encuentros, manuales, fichas prácticas–. Esta modelización ha sido realizada pensando primero en los estudiantes-investigadores en didáctica de las lenguas-culturas, para darles una visión global de las actividades de investigación y concebir su propio trabajo con relación a ellas. Es complementaria de la tipología de las investigaciones ya presentadas en otros trabajos.

**Palabras clave:** Ciencias de la Gestión – Didáctica de las Lenguas-Culturas – Investigación-intervención – Modelización

### **Abstract**

His paper proposes a set of modeling processes in language teaching research-cultures both university researchers and the teachers-which is based on the conceptual framework of systems theory. It makes the synthesis of 30 years of research experience and 20 years of experience as director of research (theses and dissertations of master). There are five elements of the global system of research: Field Data, praxeological models, theories and theoretical models. The research system is divided into two sub-systems, theoretical and praxeological. These two sub-schisms operate according to its own internal logic but based on the same recursive processes (conceptualization - modeling - mobilization) and several linear processes (applications the theoretical, methodological and technological, didactic transposition, the theoretical implication and mobilization rhetoric. The recursive processes ensure the consistency of each subsystem with its feedback loops and iteration, when conceptualizing terrain data provide an interface between the two sub-systems. The overall system, like any system, «receives» –are five types tickets for the teaching of language-cultures: empirical, methodological, technological, social and of theoretical and produce «outputs» –books, articles, exchanges between researchers at the meetings, manuals, specifications practices–. This modeling has been carried out thinking first student-researchers in teaching of language-cultures, to give an overview of research activities and design their own work in relation to them. It is complementary to the type of research proposed online.

**Keys words:** Management Science – Teaching of Languages-cultures – Research-intervention – Modeling

## Introducción

La idea del presente texto<sup>1</sup> surgió a partir de la lectura de un artículo de Albert David, Profesor en Gestión en la Universidad Paris-Dauphine, quien está llevando a cabo un proyecto de elaboración de una “teoría universal de la investigación en gestión” (o Ciencias de Gestión, en adelante CG). Su artículo, titulado “La investigación intervención, ¿un marco general para las ciencias de gestión?” se publicó en 2000 y está disponible en línea.<sup>2</sup>

Dada la gran proximidad epistemológica de los desafíos que llevan a la reflexión en CG y en Didáctica de las Lenguas-Cultura (en adelante, DLC), proximidad demostrada por la evolución histórica paralela de sus problemáticas bajo la influencia de los mismos paradigmas (Puren 1998g, 2006f, 2007c)<sup>3</sup>, toda reflexión sobre la investigación en CG puede interesar a la DLC, sobre todo si, como la de David, propone un modelo de investigación basado en el objetivo praxeológico que comparte también la DLC, a saber, la mejora de las prácticas para una mejor eficacia de la acción. Tanto la investigación en CG como en DLC, dada

1 NR: En su origen, el presente texto constituye un ensayo. Sin haber modificado ningún contenido del mismo, se procedió a su adaptación formal a los fines de la publicación en Polifonías Revista de Educación nº 6, según las normas de la Revista.

2 <http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download>. La lista de sus publicaciones también está disponible en Internet: <http://drm.dauphine.fr/fr/mlab/membres/david-albert> (última consulta 26/2/2015).

3 Además de los tres artículos relacionados con este tema, se encontrarán ejemplos o consecuencias de esta proximidad epistemológica en numerosos fragmentos de mis publicaciones, por ejemplo en Puren 1994e (pág. 109, sobre el eclecticismo; pág.125, sobre la ética); 1998g sobre las competencias idénticas exigidas en una empresa moderna y una clase de lengua-cultura extranjera); 2002e (pág.5, sobre la perspectiva proceso); 2009c (sobre *Knowledge Management* y la competencia informacional); 2010e (pág.3, sobre los conceptos paralelos de “cultura de empresa” y “cultura de aprendizaje” así que sobre el concepto de “co-cultura”); 2012f (nota pág.10 y pág.19 y capítulos 2.8. págs. 23-26 sobre la orientación proyecto; 2013 06-11 (sobre el interés de la investigación universitaria en cada disciplina); 2013e págs.4-6 (sobre el paso del paradigma de la comunicación al de la acción); 2013 11-20 (sobre la gestión de la complejidad); 2014b (cap. 28 págs. 20-21 nuevamente sobre la orientación proyecto). Sobre el concepto de “paradigma”, Cf. en Puren DLC-DR3, el cap.3.2 (págs.15-17), que versa sobre el mismo en su totalidad.

NR: Para acceder a antecedentes y ampliación de este texto, puede consultarse la bibliografía del autor que figura al final del artículo y que está disponible en el sitio <http://christianpuren.com>

la naturaleza de estas disciplinas, son "investigaciones-intervención": esta es la razón por la que el título de mi texto anuncia no una "teoría de la investigación-intervención en DLC", sino simplemente (si se puede decir...) una "teoría de la investigación en DLC". Añadí "general" a "teoría" porque, como lo veremos, el sistema de investigación (retomaré por supuesto más adelante este concepto de "sistema") se divide en dos subsistemas, "teórico" y "praxeológico", y porque esta teoría se refiere no solamente a cada uno de los dos sistemas, sino a sus relaciones.

Existe una importante oposición de principio entre muchos profesores –y no solamente franceses– contra todo lo que pueden interpretar como la imposición de una "lógica de gestión" en el sistema educativo. Quiero precisar que esta oposición me parece no solamente comprensible sino perfectamente legítima, porque es justificada por la defensa de valores y finalidades que comparto.<sup>4</sup> Mi interés por las CG se basa exclusivamente en el hecho de que desarrollaron la perspectiva "meta" que se relaciona con lo que denomino "didactología" en DLC, es decir, las ideas relativas a las áreas de la ideología, de la ética/la deontología y de la epistemología.<sup>5</sup> Se trata, como queda demostrado en numerosas publicaciones desde hace veinte años<sup>6</sup>, de comprender mejor la evolución de la DLC colocándola en paralelo con la de las CG y de enriquecer la reflexión en DLC en relación con la que desarrollan investigadores y formadores muy profesionales y que deben, para ser creíbles y responder a las solicitudes concretas de las empresas, mantener constantemente, como debería ser en DLC, una estrecha relación "entre la teoría y la práctica". Pongo esta expresión entre comillas, porque, como se verá en el transcurso de mi texto, no corresponde a

---

4 Comparto totalmente, por ejemplo, las críticas de Pierre Frackowlak en un mensaje del 14 de febrero de 2015 enviado al foro del sitio de Philippe Meirieu ([http://meirieu.com/FORUM/fracko\\_insp\\_rien\\_change.pdf](http://meirieu.com/FORUM/fracko_insp_rien_change.pdf)) sobre el "pensamiento de gestión" tal como ha sido interpretado e implementado por el Ministerio francés de Educación nacional, y a menudo, siguiendo sus indicaciones, por los inspectores en sus jurisdicciones. Pero cuando Pierre Frackowlak se pone a criticar global y brutalmente "la gestión [que] gira como las aspas de un molino de viento" es, sin duda, porque ha leído sólo críticas de segunda mano y ni un solo libro sobre la formación en gestión de las empresas. Logra, de este modo, como numerosos pedagogos y especialistas en didáctica, replicar sobre los investigadores en gestión la misma ignorancia y desprecio que éstos últimos pueden tener contra los investigadores en ciencias de la educación y en didáctica de las disciplinas. Todo el debate intelectual francés se malogra a menudo de este modo, por respuestas a críticas tan violentas como inútiles, sea cual fuere la postura ideológica.

5 Estas tres áreas constituyen, según mi concepción de la DLC, los tres lugares a partir de las cuales es posible y necesario construir una perspectiva "meta-didáctica". Cf. Puren DLC-DR1 (Sitografía).

6 Desde la publicación de mi *Ensayo sobre el eclecticismo* en 1994 (ver *supra* nota 5).

la epistemología de la investigación en DLC, porque estos dos elementos no pueden ser puestos directamente en contacto uno con otro sin efectos negativos. Pero la cuestión fundamental que se plantea para la DLC como para la CG es la de saber cómo debe articularse la investigación, que implica una lógica de elaboración abstracta, con la intervención sobre el terreno<sup>7</sup>, que debe ser concreta y responder a exigencias de adecuación contextual y eficacia práctica.

En el transcurso del desarrollo del presente texto, lo que sólo era al principio una reflexión comparativa sobre las características de la “investigación-intervención” en las dos disciplinas se convirtió, sin duda en parte bajo la influencia del proyecto global de David, en un ensayo no de una “teoría universal” (que consideraría demasiado aventurado, y de todas maneras lejos de mis posibilidades), sino de una “teoría general” de la investigación en DLC a tal punto que pude lograr:

- conceptualizarla a partir de mi experiencia como investigador y formador a la investigación en mi disciplina, así como a partir del análisis de los trabajos de otros investigadores y formadores en la investigación;
- teorizarla inspirándome en trabajos muy variados aunque todos relacionados con lo que se denomina a menudo con el nombre de “sistémico”, o de “teoría de los sistemas”;
- finalmente, modelizarla para darle la forma concreta de una representación gráfica dinámica –un esquema de tipo “red”– que reúne y conecta todos y cada uno de los conceptos clave de la investigación en DLC de manera “comprensiva”, es decir, que se esfuerza en dar cuenta a la vez del lugar y la función de cada uno, de sus principales relaciones y su coherencia global.

Se encontrará este esquema reproducido en el Anexo 1 (en adelante, “Esquema 1” cf. p. 90): es el resultado de una parte de los procesos que representa (los procesos de la parte derecha, es decir, del subsistema teórico, que contempla la comprensión). Utilizaré muy a menudo el concepto de “proceso” en este trabajo; cuando utilice expresiones de uso corriente en DLC, como “el proceso

---

<sup>7</sup> Sobre la noción de “terreno”, Cf. *Infra* 2.

de enseñanza/ de aprendizaje /de (la) investigación”<sup>8</sup>; pero sobre todo cuando describa y analice el “sistema general de investigación” al cual se refiere mi teoría, que se inspira en la teoría de los sistemas, o “sistémica”<sup>9</sup>. El “proceso” es en efecto, un concepto clave de la teoría sistémica, y tendré que hablar en particular de los “procesos de conceptualización/de modelización/ de teorización/ de movilización / aplicación”. Pero se encuentra en todos estos empleos el mismo núcleo duro semántico: un proceso es un conjunto de elementos, fenómenos y/o actividades que funcionan con entradas y salidas durante un período de tiempo. Tomemos el caso del “proceso de aprendizaje” de una lengua extranjera. Los especialistas anglosajones en didáctica distinguen entre:

– el *input*, que está formado por los elementos lingüísticos a los cuales se expone un aprendiente en su entorno de aprendizaje;

– el *intake*, que es la parte de estos elementos que va a penetrar efectivamente en su sistema cognitivo de aprendizaje para ser procesado;

– y el *output*, que son los elementos que van a salir de su sistema de aprendizaje, es decir, aquellos que reutilizará en sus producciones orales y escritas.

El “proceso de aprendizaje” de una lengua extranjera es por lo tanto el conjunto de las actividades que un aprendiente realiza sobre los elementos lingüísticos entre el *intake* y el *output*, donde van a producirse transferencias entre su lengua materna y la lengua extranjera, hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua extranjera, ensayos y errores...: toda clase de fenómenos que dependen de la evolución de su interlengua (Cf. Vogel, 1995).

En mi esquema 1, los procesos de retroacción (un proceso modifica el proceso previo) y de iteración (la misma sucesión de proceso se repite) están representados por flechas de trazo continuo: los llamaré los “procesos recursivos”. Otros procesos están representados por flechas punteadas; como se ve, corresponden

---

<sup>8</sup> Se utilizan también frecuentemente otras expresiones como “proceso de lectura/de escritura/de comprensión/de comunicación”, etc.

<sup>9</sup> Aunque, una vez terminado, el esquema 1 se parece extrañamente a un cerebro con sus conexiones neuronales.

a una relación única y de sentido único entre dos elementos del sistema: los llamaré los “procesos lineales” (Cf. la leyenda del esquema 1). El concepto de “proceso” designará a veces un conjunto recursivo de procesos diferentes, los cuales constituyen entonces las distintas “operaciones”, como en el subsistema teórico de la investigación:



Comentando este esquema, diremos que las “operaciones” de teorización y modelización teórica funcionan entre ellas de manera recursiva en el seno del “proceso” de investigación teórica (cf. en el esquema 1, la flecha de trazo continuo que parte de los modelos teóricos y vuelve sobre el proceso de teorización).

Para algunos epistemólogos, en realidad, sería una sola y misma operación: teorizar sería simplemente modelizar a partir de conceptos, siendo simplemente una teoría “un marco conceptual [es decir] una versión momentánea del mapa del territorio explorado por el investigador” (Huberman y Miles, 1991: 54): la teoría puede revisarse constantemente, incluso puede ser cuestionada y desestimada.

Esta concepción, que comparto, de la teoría como una modelización provisoria, responde al conocido criterio de la “falsificabilidad” o “refutabilidad” de Popper (1982), para quien una teoría sólo es verdaderamente científica si admite la posibilidad de ser falsa (si no, no es una teoría sino un dogma); de tal modo que la esencia del trabajo científico consiste no en demostrar verdades, sino en buscar errores. Este criterio es una consecuencia lógica de su concepción del método científico:

El método científico depende de nuestros esfuerzos por describir el mundo con teorías simples. Las teorías extremadamente complejas no pueden ser verificadas aun cuando sean verdaderas. Se puede describir la ciencia como el arte de la sobre simplificación sistemática, como el arte de discernir lo que se puede omitir ventajosamente (p. 37).

Los modelos son precisamente el resultado de un proceso de esquematización, y las representaciones gráficas correspondientes (como los esquemas 1 y 2) son simplificaciones que no pretenden *representar* la realidad compleja en ella misma, sino permitir *representársela*.

Ya he tenido la oportunidad, en mi *Ensayo sobre el eclecticismo*, de citar igualmente esas líneas de Lévy, para quien esta nueva concepción de la teoría como una modelización provisoria se explica también por los efectos de la difusión de la digitalización como nueva herramienta intelectual:

En la civilización de la escritura, el texto, el libro, la teoría aparecían, en el horizonte del conocimiento, como polos de identificación posible. Detrás de la actividad crítica existía siempre una estabilidad, una unicidad posibles de la teoría verdadera, de la explicación correcta. Hoy en día, es cada vez más difícil para un sujeto imaginar identificarse, incluso parcialmente, con una teoría. Las teorías, con su norma de verdad y la actividad crítica que las acompaña, ceden terreno a los modelos, con su norma de eficacia y criterio de pertinencia que prevalece para su evaluación. El modelo no se avala más con el papel, ese soporte inerte, sino que se avala con la computadora. Es así como los modelos se rectifican y se mejoran continuamente con las simulaciones sucesivas [...] De ahora en adelante [...] trabajaremos con modelos más o menos pertinentes, obtenidos y simulados más o menos rápido, y cada vez más independientes de un horizonte de la verdad a la cual podríamos adherir en forma duradera. Si cada vez existen menos contradicciones, es porque la pretensión de verdad disminuye. Ya no se critica, se depura (1990: 126, citado en Puren 1994e: 82-83).

El concepto de "representación" no tiene el mismo sentido que el de "representación social", que ocupa un lugar central en la perspectiva intercultural en DLC, aunque los dos comparten el mismo núcleo duro semántico, el de "imagen mental":

– Las “representaciones” son imágenes estáticas en la perspectiva intercultural, donde, además, son consideradas principalmente como estereotipos, es decir imágenes mentales fijas, no razonadas e incluso inconscientes y que frenan o a veces incluso bloquean el proceso de comprensión de la cultura extranjera en los aprendientes.

– Las representaciones utilizadas para la intervención, como las de los esquemas 1 y 2, son del mismo tipo que las producidas por los ingenieros<sup>10</sup>: son el producto de una cierta *concepción* de la disciplina (en este caso, la concepción de la DLC como una disciplina de intervención), y al mismo tiempo herramientas de producción, es decir de *concepción* de proyectos (en este caso, de concepción de proyectos de investigación en DLC). Son imágenes dinámicas, que representan procesos conscientes y voluntarios, y es por ello que a menudo estos esquemas presentan la forma de redes con flechas.

Por este motivo, en el marco de la perspectiva cultural, el concepto central del enfoque orientado a la acción social (desde ahora “perspectiva accional”, del francés “perspective actionnelle”), –cuyo objetivo es formar actores sociales que intervengan en proyectos de transformación de la sociedad (comenzando por la de la micro-sociedad-clase)–, no es el de la “representación” sino el de la “concepción”.<sup>11</sup>

No es la primera vez que estudio el sistema de la investigación el DLC. He propuesto recientemente, en julio de 2013, otra modelización general, desde un punto de vista no solamente del funcionamiento de la investigación, como en este caso, sino de los tipos de investigación<sup>12</sup>, desarrollando un concepto próximo a la “investigación-intervención”, a saber, el de la “investigación-acción”, el que retomaré, claro, en el desarrollo del presente texto.

El esquema 2 (anexo 2 cf. p. 91) está extraído de un texto anterior mío<sup>13</sup> y lo mencionaré en varias oportunidades a lo largo del presente ensayo. Seguramente, luego de analizar ambos esquemas, se podrán establecer más comparaciones entre ellos<sup>14</sup>.

---

10 Me referiré a los ingenieros como diseñadores de modelos en el punto 7.

11 Cf. Puren 029 (Sitografía). Léase también el resumen que realicé sobre la distinción indispensable entre “representación” y “concepción” en un mensaje de blog 2011-05-04, en mi sitio.

12 Cf. Puren DLC-MR5 (Sitografía).

13 Puren DLC-MR5 (Sitografía).

14 Este ensayo debe ser relacionado además constantemente con mis siguientes artículos (Cf. Bibliografía):

Durante el desarrollo del texto daré muchas referencias más puntuales, que se encontrarán también en la bibliografía final.

### **Para comenzar...**

En la evolución de las ideas en Occidente desde hace medio siglo, se ha pasado, ya sea para comprender la realidad o para influir sobre ella:

- de un modo de aprehensión de una realidad estática, donde se privilegiaban las *estructuras*, es decir, las *relaciones* entre los distintos elementos de conjuntos considerados como coherentes y estables porque eran relativamente independientes de su entorno,

- a un modo de aprehensión de una realidad dinámica, donde se privilegian los *sistemas*, es decir, las interacciones, las entradas, recursividades y otros flujos entre los diferentes elementos de conjuntos que son coherentes, pero al mismo tiempo abiertos a un entorno complejo que los hace evolucionar para adaptarse.<sup>15</sup>

Ya nos interesamos menos en las organizaciones, los productos y los estados, y más en las redes, los procesos y las evoluciones.

En el presente trabajo, desarrollo la idea de que el conjunto de los procesos de investigación en DLC conforma un "sistema" en el sentido que Bernard Walliser atribuye a este concepto en su libro de 1977, *Sistemas y modelos. Introducción crítica al análisis de sistemas*:

El concepto de sistema se forjó a partir de tres ideas esenciales:

– la de un conjunto en relación recíproca con un entorno,

---

Puren 1997b, en particular con la presentación que realizo sobre el análisis cualitativo, a partir de Huberman y Miles (1991); Puren DLC-MR5; Puren DLC-DR3; Puren DRC-DL7 (ver Sitografía).

<sup>15</sup> En historia, otra orientación consiste en privilegiar las modificaciones provocadas por los actores individuales y colectivos. Aparece en las producciones de ciertos "metodólogos" (especialistas en metodología) o "didactas" (especialistas en didáctica) de lenguas-culturas cuando hablan de historia de la didáctica de las lenguas-culturas, en particular –y se entiende el motivo...– cuando han sido ellos los protagonistas.

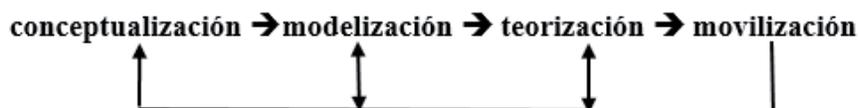
asegurándole estos intercambios una cierta autonomía;  
– la de un conjunto formado por subsistemas en interacción, asegurándole esta interdependencia una cierta coherencia;  
– la de un conjunto que sufre modificaciones más o menos profundas con el tiempo, manteniendo sin embargo una cierta coherencia (p. 11).

Decir que la investigación en la DLC funciona como un sistema significa, retomando las tres ideas expuestas e introduciendo toda una serie de otros conceptos que retomaremos durante el presente trabajo, afirmar lo siguiente:

– Esta investigación está constituida por un conjunto de elementos: son los *datos de terreno*, los conceptos<sup>16</sup>, los *modelos* y las *teorías*.

– Mantiene intercambios con el exterior por medio de *entradas* (*empíricas, sociales, metodológicas, teóricas y tecnológicas*) y *salidas* (las publicaciones, las comunicaciones y los intercambios durante los seminarios, coloquios y otros encuentros de los investigadores, los manuales...).

– Sus elementos constitutivos están en interacción: están enlazados por procesos recursivos, es decir por bucles de retroacción y de iteración:



– Está constituida por dos *subsistemas*: el *subsistema praxeológico*, que funciona prioritariamente según una *lógica de intervención* (se trata de mejorar la realidad, en este caso de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje) y el *subsistema teórico*, que funciona prioritariamente según una *lógica de comprensión* (se trata de conocer la realidad, en este caso la naturaleza y el funcionamiento de

16 No desarrollaré en este ensayo la cuestión de los “conceptos”, que ya estudié detalladamente en mi artículo de 1997b citado *supra*.

esos procesos, lo que implica también conocer la naturaleza de los objetos que intervienen en esos procesos –la lengua y la cultura en el caso de la DLC–). Estos dos subsistemas corresponden a los dos grandes paradigmas del conocimiento que Jean-Louis Le Moigne denomina, respectivamente, el “paradigma del conocimiento-proyecto” y el “paradigma del conocimiento-objeto” (1987: 7).<sup>17</sup>

– Estos dos subsistemas se modifican y modifican sus relaciones durante el tiempo colectivo, con la evolución de la concepción de la disciplina y de la investigación en la disciplina durante el tiempo individual, con el avance de la investigación y la maduración profesional del investigador.

En una parte de su artículo de 2000, David expone y discute los principios y los puntos en común de los cuatro métodos de intervención propuestos por las CG<sup>18</sup>. No entraré aquí en el análisis y la comparación que hace de estos métodos, cuyas distinciones me parecen poco pertinentes para la DLC, y partiré de los dos pasajes clave de su texto, en los que presenta su hipótesis inicial y su conclusión final.

David presenta de este modo “la hipótesis general defendida en [su] artículo”, que él aplica a todas las ciencias como las CG, cuyos “métodos de investigación tienen en común la ambición de generar simultáneamente conocimientos prácticos útiles para la acción y conocimientos teóricos más generales”

[...] la investigación-intervención, entendida en sentido amplio, constituye un marco general en el cual pueden inscribirse numerosas prácticas de investigación en ciencias de gestión. Al interrogante “¿puede

---

17 Añadí en la bibliografía final las referencias de dos publicaciones de este autor, *La teoría del sistema general. Teoría de la modelización* (1977) y *La modelización de los sistemas complejos* (1990), que tratan, como se ve, a la vez de la modelización y de los subsistemas. La posición del “proyecto” en el centro del esquema 2 de este ensayo se debe a la importancia, al lado de la objetividad y de la subjetividad, de lo que ese autor denomina, en un artículo de 2005 (Le Moigne 2005: 427, citado en Puren DLC MR5: 6), la “proyectividad”.

18 Son la *action research* de K.Lewin (*Field theory in Social Science*, 1951), la *action science* (C. Argyris, R. Putnan y D. Mc Laine Smith, *Action Science*, 1985), la ciencia de ayuda a la decisión (B. Roy, “Ciencia de la decisión o ciencia de ayuda a la decisión”, 1992) y la investigación-intervención en CG (A. Atchuel y H. Molet, “*Rational Modelling in Understanding Human Decision Making: about two cases studies*” 1986; A. Atchuel, “Los saberes de la intervención en la empresa”, 1994).

ser modelizado el terreno?” responderemos que la interacción entre terreno y teoría es constitutiva de una ingeniería de gestión fundada que encabeza el proyecto general que se puede atribuir a las ciencias de gestión (David, 2000: 3).

Y propone en conclusión la siguiente definición funcional de investigación-intervención:

La investigación intervención consiste en ayudar, sobre el terreno, a concebir y aplicar modelos, herramientas y procedimientos de gestión adecuados, a partir de un proyecto de transformación más o menos definido en su totalidad, teniendo como objetivo la producción a la vez de conocimientos útiles para la acción y teorías de diferentes niveles de generalidad en ciencias de gestión (David, op.cit: 20).

El concepto de “modelo” utilizado por David no es fácil de definir. Presenta, como lo comprueba Sinaceur citado por Mucchielli (2006),

Una gran variedad de acepciones en las ciencias. Un modelo puede ser la simplificación de una teoría, la reproducción analógica de una realidad concreta, la formalización lógica de un conjunto de propiedades, un conjunto de observaciones y de medidas presentado en forma de ecuación, una muestra concreta de un funcionamiento particular, o bien una realización material del tipo “maqueta” (Mucchielli, 2006: 2).

Pero lo que no cambia es la función que asume: “Un modelo hace siempre de mediador entre un campo teórico del cual es una interpretación, y un campo empírico del cual es una formalización (*ibid.*).

Por el momento, señalaré sólo tres ideas a propósito del concepto de "modelo":

1) Como lo indica Sinaceur, el modelo desempeña una función de "mediador" –o de "interfaz", para utilizar otra imagen– entre la teoría y la práctica, función que proviene de su naturaleza epistemológica "intermediaria" entre uno y otro.

2) El modelo asegura esta mediación para ambos sentidos de la relación teoría-práctica:

- la inducción (de la práctica a la teoría): cf. el interrogante de David: "¿puede ser modelizado el terreno?";
- la deducción (de la teoría a la práctica): "aplicar modelos [...] sobre el terreno" (David, op. cit.).

Cuando el subsistema praxeológico de la investigación en DLC funciona como un circuito recursivo sobre sí mismo, la inducción dentro del proceso de conceptualización no continúa hacia la teorización, sino hacia la "modelización praxeológica", tomando después el relevo la deducción, con la movilización praxeológica (cf. esquema 1).<sup>19</sup>

Volvemos a encontrar el mismo encadenamiento inducción-deducción en el subsistema teórico, en el seno de un conjunto de procesos recursivos más complejo que estudiaremos más adelante, pero que los lectores podrán visualizar ahora mismo en el mismo esquema 1.

3) Existe una estrecha relación entre los conceptos de "sistema" y de "modelo", tal como lo afirma B. Walliser en la misma publicación citada arriba:

En realidad, el concepto de sistema es inseparable del de modelo, concebido como sistema representativo de un sistema concreto.<sup>20</sup>Todo

---

<sup>19</sup> Utilizo la expresión "movilizar modelos/movilización de modelos" empleada por los economistas: eso permite reservar el concepto de "aplicación" a otras formas de puesta en marcha de los modelos (los "aplicacionismos" praxeológico, metodológico y teórico), donde conserva el mismo valor semántico que en la expresión "investigación-aplicación" del esquema 2.

<sup>20</sup> B. Walliser repite en forma casi exacta la misma definición en su publicación de 2011: un modelo

sistema real se conoce por medio de modelos representativos (representaciones mentales individuales o representaciones formalmente explicitadas). A la inversa, todo modelo puede ser considerado como un sistema específico, ya sea de naturaleza concreta (maqueta) o abstracta (sistema de signos) (Walliser, op.cit: 10-11).

Lo que dice allí Walliser vale para el esquema 1, que es por lo tanto un sistema que representa en forma gráfica el resultado de una modelización del sistema de la investigación en DLC.

David considera su hipótesis inicial y su conclusión final (Cf. *supra*) como valederas para todas las ciencias humanas. Me parecen en todo caso valederas para la didáctica de las lenguas-culturas, como me propongo demostrarlo a continuación.

*1. La investigación en didáctica de las lenguas-culturas y en ciencias de gestión: un mismo tipo de proyecto, la intervención*

La DLC comparte con las CG el mismo “proyecto general” de intervención. Robert Galisson, quien fue durante su carrera el especialista francés en didáctica de lenguas-culturas que más insistió sobre la dimensión que llamaba “intervencionista” de la DLC, la definía en un artículo de 1990 como “una disciplina de observación (por lo tanto de conocimiento) y de intervención (es decir, de remediación y renovación)” (1990: 25). Pero añadía inmediatamente: “La D/DLC<sup>21</sup> es también y en primer lugar una disciplina de observación (es decir de *conocimiento*) porque, científica y deontológicamente, tiene derecho a intervenir sólo... ¡con *conocimiento* de causa!” (Op.cit: 25, nota 64).<sup>22</sup> Esta

---

es “un sistema formal que representa un sistema real” (pág. 9). Resulta divertido comprobar que si se comparan las dos citas separadas por unos veinte años, B. Walliser parece considerar “real” y “concreto” como equivalentes...

21 Sigla utilizada para designar la “didactología/didáctica de las lenguas y de las culturas”, denominación que propone en este artículo para designar a la disciplina. Posteriormente la nombrará como “didactología de las lenguas-culturas”. Personalmente, he retomado en mis publicaciones la expresión de las “lenguas-culturas”, pero he conservado el término tradicional de “didáctica” para calificar al conjunto de la disciplina, correspondiendo la didactología, a mi modo de ver, sólo a una de sus perspectivas constitutivas, con la metodológica y la didáctica (Cf. Puren DLC-DR1).

22 Este artículo de Robert Galisson es el primero de un número de la revista *Estudios de lingüística*

es la razón por la que el esquema 1 se divide verticalmente en dos partes: una, a la derecha, donde prevalece la "lógica de comprensión" (el objetivo principal es conocer la realidad en sí misma); la otra, a la izquierda, donde prevalece la "lógica de intervención" (el objetivo principal es actuar sobre la realidad). En el primer caso, tenemos en la "salida" del sistema, por ejemplo, un análisis del discurso de clase durante tareas gramaticales, en el segundo, un manual de gramática con ejercicios.<sup>23</sup>

La DLC busca también elaborar, como lo escribe David para las CG, "conocimientos útiles **para** la acción" (las negritas son mías), es decir, los conocimientos del investigador que permitirán a los docentes<sup>24</sup> mejorar su acción de enseñanza: es el tipo de proyecto que corresponde a la "investigación-aplicación" (por ejemplo el lingüista o el especialista en didáctica va a dirigir el análisis de géneros discursivos basado en soportes destinados a una enseñanza sobre objetivos específicos) y a la "investigación-producción" (por ejemplo el investigador va a elaborar un modelo de secuencia didáctica adaptado a la realización de mini-proyectos por parte de los alumnos).

La "aplicación", en esta "investigación-aplicación" del esquema 2, corresponde al concepto de "movilización" en el esquema 1, donde he preferido reservar el concepto de aplicación al denominado "aplicacionismo" (metodológico, tecnológico o teórico), a fin de evitar la confusión entre dos ópticas diferentes:

---

*aplicada* donde compiló, en orden cronológico inverso, diez de sus propios artículos editados en distintas publicaciones, desde 1968 hasta 1990. Este conjunto de textos recorre la evolución histórica de la disciplina, como lo anuncia su título, "De la lingüística aplicada a la didactología de las lenguas-culturas". En este artículo de 1990, propuso el modelo más completo y acabado de su concepción de la disciplina, el "aparato conceptual/matricial de referencia para la D/DLC" (pág. 13): como era lexicólogo, elaboró su modelo según una lógica de repertorio.

23 Un artículo o un tratado de lingüística constituirá una "entrada teórica", si un investigador hace referencia o recurre a él en el marco de su investigación en DLC (Cf. 5.2.4.)

24 Me limitaré a los enseñantes y aprendientes. Sin embargo, como las investigaciones en DLC deben multiplicar los puntos de vista sobre su objeto, siempre complejo, con frecuencia deben tener en cuenta a esos otros actores que son los formadores, los autores de los manuales, los responsables educativos y administrativos... porque los resultados de esas investigaciones también pueden interesarlos, incluso ser ante todo de su incumbencia.

– Existe aplicacionismo cuando uno juzga autosuficiente el proceso (lineal) de aplicación porque considera sus resultados constante e inmediatamente utilizables en la enseñanza-aprendizaje (Cf. *infra* apartado 3.4 para el aplicacionismo metodológico; 5.2.5 para el aplicacionismo tecnológico; 4.3 para el aplicacionismo teórico).

– Existe movilización (praxeológica o teórica) cuando uno se propone reintroducir los resultados de este proceso (recursivo), después de una nueva conceptualización, ya sea en el subsistema praxeológico (para retroalimentar la modelización praxeológica), o en el subsistema teórico (para retroalimentar la teorización). En la teoría sistémica, estas nuevas contribuciones al sistema generadas por la actividad del propio sistema se llaman “entradas”.<sup>25</sup>

Pero la DLC no contempla solamente los “conocimientos útiles **para** la acción” de los que habla David: debe tener en cuenta también los “conocimientos **por** la acción”<sup>26</sup>: esta última expresión tiene significados diferentes si la acción en cuestión es (a) la de un profesor, (b) la de un estudiante-investigador o (c) la de un docente-investigador.

*a) La acción en cuestión es la de un profesor*

Se trata entonces de una “investigación-acción” (Cf. esquema 2), que parte de los conocimientos experienciales de un grupo de docentes con el fin de obtener nuevos conocimientos que ellos mismos producirán para sí por su propia acción colectiva de investigación, aunque puede ser que un docente-investigador o un grupo participe en su investigación y la use por su parte para sus propios trabajos de investigación.

---

<sup>25</sup> Sobre la noción de “retroacción”, Cf. *infra* 5.1. En el ítem 5, apartado 5.2, abordaremos las “entradas” en el sistema de investigación, que son los aportes externos. He propuesto más arriba algunos ejemplos de salidas.

<sup>26</sup> La idea de “conocimiento por la acción” tiene una larga tradición en pedagogía, que comienza incluso con anterioridad al *learning by doing* de John Dewey, en los años 1930. Ha sido retomada frecuentemente con posterioridad (aparece por ejemplo en la pedagogía del francés Célestin Freinet en los años 1920) o más recientemente con Donald Schön (1983), quien utiliza el concepto de “práctico reflexivo”, y también Jean-Marie Barbier (1996), quien emplea el concepto de “saberes de acción”.

*b) La acción en cuestión es la de un estudiante-investigador<sup>27</sup>*

Cuando el investigador es también el profesor que interviene como tal en su propio dispositivo de investigación en clase –caso frecuente entre los estudiantes que preparan su monografía de trabajo final de master o su tesis en didáctica de las lenguas-culturas–, su investigación, inevitablemente, es en gran parte una “investigación-experiencial”, tipo de investigación donde los conocimientos **de** la acción se confunden con los conocimientos **para** la acción.

*c) La acción en cuestión es la de un docente-investigador*

Es el caso de la “investigación-experimentación” y de la “investigación-aplicación”, que hacen hincapié en la producción de conocimientos **por** la acción del investigador sobre el terreno, aunque la experimentación o la aplicación pueden ser realizadas en clase por otros docentes, y si éstos pueden participar en la investigación.

Pero en DLC, incluso cuando la investigación aspira a ser una “investigación-descripción” en su conjunto o solamente en una u otra de sus fases (observación de clases, análisis de las interacciones en clase, análisis de producciones de estudiantes...), no puede basarse sólo en los datos recogidos por el investigador, como parece pensarlo David para las investigaciones en CG: dicha investigación debe integrar en efecto los datos recogidos entre los profesores e incluso a veces entre los estudiantes, por lo menos si el investigador aplica este enfoque comprensivo que presenté en un manifiesto de 2003 (Puren, 2003b) como el primero de los siete enfoques fundamentales de una DLC madura: **el enfoque comprensivo (centrado en los actores)**. La expresión “enfoque comprensivo” encuentra su origen en la oposición –muy conocida por los especialistas del campo– entre una “sociología crítica” al estilo del sociólogo Pierre Bourdieu, en la cual el investigador pretende revelar realidades de las que la mayoría de los actores no estaría consciente (lo que en particular permitiría a una minoría de ellos, utilizarlas en su provecho), y una “sociología comprensiva” al estilo de Max Weber, que se centra sobre los actores en su entorno valorando su conciencia, su

---

<sup>27</sup> Hablo del “estudiante-investigador” para distinguirlo del “docente-investigador”, el cual tiene, como docente universitario, el estatuto de investigador profesional.

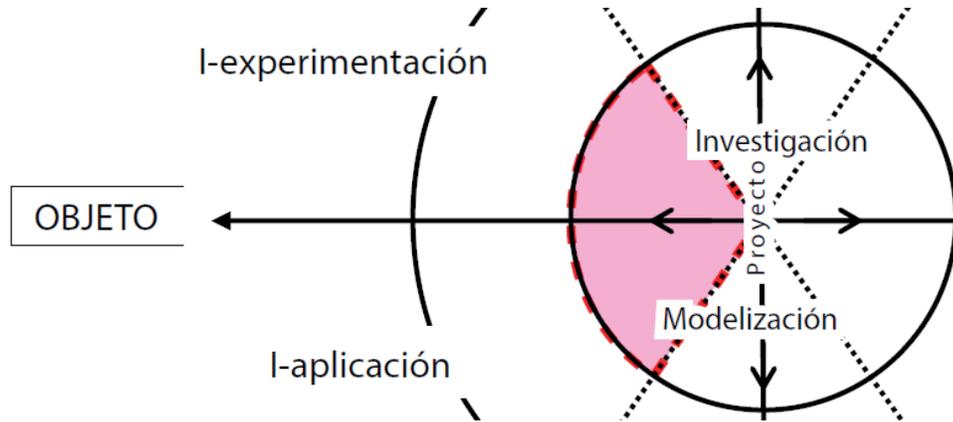


La “investigación-intervención” aparece aquí como un método específico, pero David la considera como parte integrante de todas las demás, como lo indica en el título de este cuadro e incluso en el de su artículo (“La investigación-intervención, ¿un marco general para la investigación en gestión?”). Siguiendo este mismo razonamiento, algunos especialistas en DLC pueden considerar la “investigación-acción” como un marco general para la investigación en su campo. Pero, para ello, es necesario atribuir a “acción” el sentido general de “intervención” en “investigación-acción”: esto no lo hago personalmente, porque considero que la “investigación-acción” posee una historia que le ha dado un significado particular, y porque es interesante conservar este significado ya que corresponde a uno de los grandes tipos de investigación posibles en DLC, tipo que debe reservarse, en mi opinión, a los investigadores profesionales (cf. Puren DLC-MR5: 24-30).

A continuación, presento los resultados de la comparación sistemática entre el esquema de David que se encuentra arriba y mi esquema 2 de los “distintos tipos de investigación en DLC”. Hay correspondencia, con la misma denominación o diferentes denominaciones, entre tres de los cuatro tipos de investigación:

Marco de los “métodos de investigación” en CG (David )	Esquema de los “distintos tipos de investigación” en DLC (Ch. Puren)
Observación, participativa o no	Investigación-descripción
Investigación-acción	Investigación-acción
Investigación-intervención [sentido restringido]	Investigación-producción

Al cuarto tipo de investigación, David lo llama en francés “*conception en chambre*”, o sea “concepción de escritorio”, es decir, sin vinculación con el terreno. Esta concepción corresponde a un modelo orientado al objeto previo a toda investigación y puede ser de experimentación o de aplicación. Es decir que este cuarto tipo de investigación, corresponde al triángulo indicado a la izquierda del esquema:



Esta “concepción de escritorio de modelos y herramientas de gestión”, en mi opinión, no constituye un tipo de investigación (en el sentido de *producto*), sino un tipo de *proceso* de investigación, que en el esquema siguiente está representado por el siguiente circuito:



Finalmente, creo que el esquema de David puede ser interpretado en función de las dos oposiciones, por un lado entre comprensión e intervención, y por otro, entre modelización praxeológica y modelización teórica, que se encuentran también en mi esquema. El concepto de “investigación-intervención” (difícil de delimitar precisamente porque el autor recurre para su descripción al concepto amplio de “proyecto”) correspondería al proceso recursivo que en mi esquema 1 parte de los modelos teóricos, los moviliza de acuerdo con los datos de terreno y somete los resultados de esta movilización a una conceptualización, y luego a una modelización praxeológica, a fin de lograr modelos praxeológicos (los “modelos y herramientas de gestión adecuados”). Es esta capacidad de integrar la modelización teórica y la modelización praxeológica que tendría la “investigación-intervención”, la que le permitiría por otra parte, según David, funcionar como proceso integrador de todos los métodos de investigación en CG.

## *2. La misma operación intelectual de base, la conceptualización, sobre un mismo objeto, los datos de terreno*

Considero que el método más adecuado con respecto a los objetivos y a las necesidades de la investigación en DLC para la descripción "comprensiva"<sup>28</sup> del proceso de enseñanza es "el análisis cualitativo" tal como fue descrito por los sociólogos Huberman y Miles en 1991: este análisis consiste inicialmente –como lo presenté por primera vez mi artículo (Puren 1997b: 8)– en "conceptualizar", es decir, "condensar" los datos de terreno realizando sobre ellos las distintas operaciones constitutivas de la conceptualización, que son la "selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación" (Huberman y Miles, op.cit.: 35)<sup>29</sup>. El esquema 1 representa en su centro esta operación de conceptualización a partir de los datos de terreno.

Utilizo aquí "conceptualización" en el sentido restringido con respecto a lo que llamaba (Puren, op.cit: 2-3) la "conceptualización de primer nivel": se trata de inducir a partir de los datos de terreno unos *conceptos*, es decir, "representaciones mentales simbólicas de clases de elementos que permitan manipulaciones intelectuales a la vez [las] más económicas y [las] más potentes"<sup>30</sup>.

El término "terreno" designa todo entorno concreto de enseñanza-aprendizaje. No se trata de "realidad empírica", porque la percepción de este terreno nunca es ingenua, sino siempre construida:<sup>31</sup>

– El docente percibe su terreno de trabajo en función de sus modelos praxeológicos y de sus intenciones de enseñanza, que posee en forma más o menos consciente y procesada. En efecto, la experiencia profesional personal y colectiva genera inevitablemente, a lo largo del tiempo, modelos praxeológicos:

---

28 Cf. *supra* la cita sobre el "enfoque comprensivo".

29 Retomaré la concepción del análisis cualitativo de estos dos autores en el apartado 3.3.

30 Véanse en este artículo, los ejemplos de conceptos de primer nivel "forma lingüística", "repetición", y "situación de enseñanza-aprendizaje" Para designar lo que llamo "situación" en ese artículo, utilizo ahora el concepto de "entorno", que integra dos grupos de datos de terreno: uno sobre el cual el docente no tiene poder (la "situación") y otro, el que construye intencionalmente para la enseñanza (el "dispositivo"). Estos tres son los conceptos-clave del "campo semántico del entorno en DLC" (Puren 030- Bibliografía).

31 De ahí surge la crítica, que retomaré en el punto 3.3., de la *Grounded Theory (Approach)*, que quiere ser, según una de las traducciones francesas de esta expresión, un "enfoque con basa empírica".

un tipo de esquema de clase<sup>32</sup> un tipo de cuestionamiento de los documentos (Puren, 2014g), distintos abordajes gramaticales<sup>33</sup>, etc. Retomaré la cuestión de los modelos praxeológicos en el punto 3.4.

– El investigador concibe su terreno de enseñanza-aprendizaje no solamente en función de sus modelos praxeológicos –si posee experiencia de enseñanza y más aún si su investigación tiene un objetivo intervencionista inmediato o mediato–, sino en función de sus modelos teóricos y su proyecto de investigación. Podrá obtener sus datos de terreno de tres fuentes diferentes:

- 1) Podrá obtenerlos de los profesores y de los estudiantes a través de cuestionarios, conversaciones, registros de clases filmadas y sus comentarios, etc.
- 2) Él mismo podrá obtenerlos por medio de la observación de clases, del análisis de las producciones de los estudiantes o de preparaciones de clases escritas, etc.
- 3) Finalmente, él mismo podrá producirlos o hacerlos producir especialmente para su investigación, es decir, en el marco de una “movilización teórica” (Cf. esquema 1): será el caso de las investigaciones de tipo experimentación o aplicación (Cf. esquema 2).

Cualquiera sea el método de recopilación del investigador, los “datos de terreno” no serán “datos brutos”, como no lo son los de los docentes, ya que los habrá seleccionado y luego *analizado e interpretado*<sup>34</sup> en función de su problemática de investigación.<sup>35</sup>

Amplíe aquí considerablemente el concepto de “datos de terreno” en relación a mi artículo de 1997b, donde lo limitaba a las “informaciones de todo tipo relativas al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua-cultura en todas sus

---

32 Cf. Puren 042 (Sitografía).

33 Cf. Puren 009,010 (Sitografía).

34 Remito a las págs. 2-3 de Puren DLC-DR1 donde ejemplifico más concretamente estas diferentes actividades de observación, análisis e interpretación (y luego de intervención) en DLC con el “caso particular de un formador que realiza una observación formativa en la clase de un docente principiante”.

35 Sobre el concepto de “problemática de la investigación”, Cf. Puren DLC-MR4 (Capítulo 1.2., págs. 5-9) (Sitografía).

fases y actividades, el que [los propios] profesores, *sobre la única base de su experiencia profesional*, pueden obtener a partir de su propia práctica o de la observación de colegas" (nota 3, subrayado en el texto).

– En efecto, por un lado, la experiencia profesional se ve enriquecida constantemente, en el caso de los "prácticos reflexivos"<sup>36</sup>, no solamente por el proceso recursivo de modelización/movilización/conceptualización sobre sus propias prácticas, sino por las contribuciones proporcionadas por el mismo proceso realizado por los investigadores en el otro subsistema (teórico).

– Por otro lado, estos prácticos reflexivos pueden informarse sobre los datos de terreno recogidos por los investigadores, a fin de realizar sobre ellos su propia conceptualización. Cuando el investigador es, además, el docente que modeliza a partir de su propio terreno de enseñanza, como es el caso frecuente de los jóvenes investigadores, magísteres o doctorandos, no es más fácil hacer funcionar el sistema global de investigación, contrariamente a lo que se podría pensar, porque resulta más difícil mantener la necesaria distinción entre los dos subsistemas y sus lógicas complementarias, pero diferentes.

### *3. Un mismo desafío epistemológico, la modelización*

#### *3.1. La imposible relación directa entre la teoría y la práctica*

La puesta en relación de la teoría y la práctica (esta última corresponde al "terreno" de David) es una problemática fundamental de las CG como de todas las Ciencias Humanas en general, en las que con frecuencia el trabajo se define simultáneamente como – los dos procesos en efecto son antagónicos, pero necesarios y solidarios– "una teoría de la práctica" y "una práctica de la teoría": para convencerse, basta con tipiar al mismo tiempo ambas expresiones en un buscador en Internet, y recorrer algunas páginas entre los miles de resultados que habrán aparecido.

---

<sup>36</sup> Retomando la expresión célebre de Donald Schön (1983), que planteaba que el profesor construye su saber profesional por la acción y la reflexión en y sobre la acción.

En mi curso en línea ya mencionado, cito un fragmento de Durkheim donde, reflexionando sobre el estatus de la práctica y la teoría en pedagogía en los primeros años del siglo XX, termina definiéndola como “una teoría práctica”<sup>37</sup>. La paradoja de esta expresión ilustra perfectamente la tensión constitutiva que rige no solamente la pedagogía general, sino las didácticas de todas las disciplinas, como concluye Sarremejane (2001) en el cierre de su obra *Historia de las didácticas disciplinares 1960-1995*:

La didáctica es un híbrido que vive su tensión interna a merced de las corrientes contradictorias que la atraviesan, [...] es un “ni... ni...”. Ni teoría porque no quiere separarse del “sentido práctico” que la constituye y que depende de los sujetos empíricos, ni práctica, porque para querer comprender la práctica se necesita la mediación mutiladora de un código simbólico que, de hecho, se aparta de lo real tal cual es. No queda entonces más que un sustituto empobrecido (pp. 444-445).

Efectivamente, es necesario evitar que, como dice este autor, la teoría sea solamente un “sustituto empobrecido” de los datos de terreno; pero también se debe evitar, como debería haberlo agregado para mantener la simetría entre los dos riesgos, que a la inversa, los datos de terreno aparezcan solamente como una acumulación heterogénea de elementos aislados. Ciertamente es necesario asegurar, como dice David, “la interacción entre terreno y teoría” (cf. *supra*), pero pienso, contrariamente a él, que no puede realizarse directamente: tanto la comprensión del terreno como la intervención in situ exigen disponer de *modelos*, teóricos y/o praxeológicos, según la estrategia que se haya elegido (cf. los “modelos teóricos” y los “modelos praxeológicos” en el esquema 1).

### 3.2 Definición/descripción de la noción/ del concepto de modelo y teoría

Es indispensable, en epistemología, distinguir entre la *definición* de un término –su núcleo semántico permanente– y su *descripción*, es decir, las distintas

---

37 Cf. Puren DLC-DR3 (Cap. 5: 9-10)

características que presenta según sus contextos y usos<sup>38</sup>. La diferencia entre noción y concepto, por su parte, puede compararse a la que existe entre un material (hierro, acero) y la herramienta fabricada con ese material (un par de tijeras, una perforadora): la noción es la "materia semántica" y los conceptos correspondientes las "herramientas semánticas". Se hablará así de la "noción de modelo" si se piensa en su naturaleza epistemológica, pero de "concepto de modelo" o de "concepto de modelo praxeológico/teórico" si se piensa en sus funciones, como ocurrirá seguramente más a menudo cuando se precise de qué tipo de modelo se trata.

La "materia semántica" del modelo, es una representación simbólica, pero esta definición es demasiado abstracta y general para ser útil: es como si uno le pidiese "acero" a un vendedor de ferretería sin precisar en qué herramienta está pensando.

Cuando Walliser presenta las "ideas esenciales" sobre las que el concepto de modelo se "forjó" (cf. cita más arriba: esta palabra "forjó" resulta muy adecuada, ya que se relaciona con la idea de instrumento), él realiza una descripción del mismo, y procede de la misma manera cuando presenta más adelante, en esta misma obra (Cf. 179-180):

– las cinco "herramientas de la modelización": los "instrumentos" de recopilación y las "técnicas de movilización y tratamiento de datos", los "métodos de aprehensión de un sistema o de un fenómeno" y las "problemáticas"<sup>39</sup>;

– y las ocho "funciones de la modelización": cognitiva, previsional, de toma de decisiones, normativa, pedagógica, de investigación, de concertación, ideológica.<sup>40</sup>

---

38 Esta distinción se encontrará desarrollada e ilustrada Puren 2013a, capítulo 1.2. (Sitografía).

39 Las problemáticas, según B. Walliser "vehiculizan principios de análisis *a priori* y [...] se distinguen por los presupuestos epistemológicos en los que se inspiran (problemática psicoanalítica, marxista)": lo que menciona ahí como "problemáticas" corresponde a lo que generalmente se denomina "paradigmas" en epistemología (sobre los paradigmas en DLC, Cf. Puren DLC-DR3, capítulo 3.2: 15-16).

40 Cf. la reproducción del fragmento correspondiente en Puren 014. Walliser amplió luego a seis funciones. Las presenta en su obra de 2011, pero ya se encuentran expuestas en su artículo de 2007, disponible en línea.

Michaël Ballé, sociólogo de formación y especialista en CG, considera los modelos mentales empleados en nuestra vida diaria como “*representaciones simbólicas* de situaciones a las cuales los individuos se ven confrontados” (2002: 36): se puede observar con exactitud en este enunciado la parte puramente definitoria (en bastardilla) y la descripción que sigue, que se hace en función del campo en la cual inserta el concepto, a saber, la sociología.<sup>41</sup>

Mi teoría general de la investigación en DLC no se basa en una *definición* de “modelo” opuesta a la de “teoría” (como Huberman y Miles, pienso en efecto que estos dos conceptos están constituidos básicamente por la misma “materia epistemológica”) sino sobre una *descripción* diferente, que tomo prestada de dos de mis autores de referencia en epistemología y que presento en un texto mío anterior<sup>42</sup>. Aquí, me limitaré a dar solamente dos de las características esenciales de la descripción que se hace allí de esos dos conceptos:

– Con una *teoría* se pretende comprender la realidad en sí misma, y su criterio de evaluación es su adecuación a esta realidad.

– Con un *modelo* se pretende actuar sobre la realidad, y su criterio de evaluación es su pertinencia y su eficacia en su contexto.

Pero esta descripción del modelo sólo es válida para el modelo praxeológico: un “modelo teórico”, como lo hemos visto con Sinaceur, puede ser “la simplificación de una teoría” que permita representársela o puede estar destinado a comprobar la teoría y no a modificar la realidad. Además, contrariamente a lo que propuse en el cuadro del artículo mencionado<sup>43</sup> y en artículos anteriores, pienso que

---

41 Propone en este artículo un ejemplo muy claro de “modelo” que toma la forma de un escenario accional mental: “Ella lo encontró en un bar y éste le propuso acompañarla. La llevó por calles poco frecuentadas. Le aclaró que se trataba de un atajo. La condujo tan rápido a su casa que logró llegar a tiempo, para ver el noticiero televisivo de las 8.” ¿Por qué el final de esta historia es tan sorprendente? Con respecto al conjunto de la historia, la conclusión es valedera. Sin embargo, la mente va directamente a una idea muy diferente y anticipa toda clase de desenlaces más o menos desagradables. En efecto, el pensamiento no sigue aquí un razonamiento lógico y construye, apoyándose en un “modelo mental”, una representación simbólica de la situación en la cual los encuentros en bares generalmente terminan en forma desagradable, como cualquier guion que gira en torno al tema: “No se debe hablar con desconocidos” (p. 36).

42 Cf. Puren 015 (Sitografía).

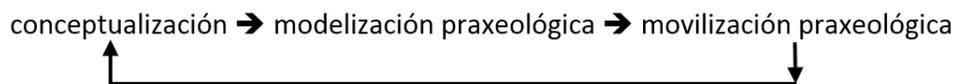
43 Id. anterior.

es necesario distinguir, en el proceso de investigación en DLC, entre una "teorización externa", que se realiza efectivamente a partir de entradas teóricas, y una "teorización interna", que es el caso de los especialistas en didáctica cuando parten de datos de terreno y los conceptualizan, no con un objetivo praxeológico inmediato (*i.e.* de intervención), sino en primer lugar, con un objetivo teórico (*i.e.* de comprensión): es el caso de la investigación que llevé a cabo para redactar el presente texto, cuyo objetivo no es diseñar métodos ni tipos de investigación (ya lo hice en otras publicaciones), sino un modelo teórico, es decir, una representación simbólica (sintetizada en el esquema 1) que permita en particular comprender mejor el funcionamiento de la investigación en DLC.

Para concluir el presente apartado, puedo arriesgarme a proponer mi propia definición-descripción de los "modelos" en DLC<sup>44</sup>:

*En la investigación en DLC, los modelos son representaciones simbólicas de conjuntos de conceptos relativos al proceso de enseñanza-aprendizaje que han sido elaborados:*

*– ya sea por inducción a partir de los datos de terreno, con el fin de comprender mejor este proceso con el objetivo inmediato de mejorarlo: son los modelos que he denominado "praxeológicos" en este ensayo en el sentido que han sido elaborados directamente por y para la acción sobre el terreno; están enlazados en el siguiente bucle recursivo:*

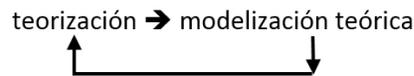


*– ya sea por deducción a partir de una teoría, con el fin de comprender mejor este proceso con el objetivo mediato de mejorarlo: son los modelos denominados "teóricos" en el sentido que fueron elaborados por la teorización, y al mismo tiempo:*

---

<sup>44</sup> Esta definición es muy abstracta, incluso con los pequeños esquemas recursivos que integra, y sólo puedo aconsejar tener el esquema 1 a la vista...

(1) para la teorización: se emplean en un primer circuito recursivo



(2) para la acción: aparecen en un segundo circuito recursivo



El esquema 1 del presente texto<sup>45</sup>, es un modelo teórico del proceso de investigación en DLC; el esquema 2, un modelo teórico de los distintos tipos de investigación en DLC: su primer objetivo consiste en permitir la comprensión de la realidad de la investigación, aunque, como lo espero, podrán ser utilizados a posteriori por alumnos investigadores y sus directores para mejorar la investigación.

Se encontrará una presentación de distintos tipos de representación de los modelos en DLC en Puren et al. 1999h, donde los llamo “configuraciones conceptuales”: se trata de la lista, el cuadro, el proceso y la red (capítulo 2.2: 25-30). Propongo seguidamente una “sesión de trabajos prácticos” sobre estas mismas configuraciones (capítulo 2.3: 30-33).

### 3.3 Conceptualización, modelización praxeológica/teórica y teorización

Retomo y amplío a continuación la presentación del procedimiento de análisis cualitativo propuesto por A.M. Huberman & M.B. Miles (1991), que comencé en el ítem 2 *supra*:

<sup>45</sup> El esquema 1 ha sido objeto de numerosas modificaciones durante la redacción del presente ensayo y soportará muchas otras en las próximas versiones de este trabajo, que se actualizará regularmente en mi sitio. Retomando la expresión de Huberman A. Michael y Miles Mathew B. (1991), el presente esquema solo constituye un “marco conceptual [es decir] simplemente una versión momentánea del mapa del territorio explorado por el investigador”. Agradezco a todos los lectores que me envíen comentarios a mi dirección [contact@christianpuren.com](mailto:contact@christianpuren.com). Dejaré testimonio en la página de descarga de este ensayo de todos los comentarios que me permitan modificar sustancialmente mi teoría para mejorarla.

1) Consiste en “condensar” los datos de terreno realizando sobre ellos las distintas operaciones constitutivas de la conceptualización, es decir, la “selección, focalización, simplificación, abstracción y transformación” (Op.cit: 35).

2) Luego en presentarlos en forma de matriz, gráficos, diagramas y cuadros para “sacar conclusiones y pasar a la acción” (Op.cit: 36).

3) Finalmente se relaciona cada dato obtenido sobre el terreno con otros datos, agrupándolos bajo unos “elementos conceptuales” (*constructs*) cada vez más amplios con el fin de alcanzar progresivamente “una coherencia conceptual/teórica” (Op.cit: 413). Se conecta a su vez estos mismos elementos conceptuales a conectar con una “teoría”, definida ésta como un “marco conceptual” que consiste en una descripción de los conceptos clave (dimensiones, factores, variables) así como de sus relaciones e interacciones.

Me parece que los dos sociólogos describen allí, después de la fase 1 de conceptualización, dos tipos de operaciones diferentes:

– El primer tipo de operación (en 2) es la “modelización”, que corresponde en mi artículo de 1997 (1997b) a la “conceptualización de segundo nivel”. Las “matrices, gráficos, diagramas y cuadros” que citan Huberman y Miles corresponden precisamente a distintos tipos posibles de representación gráfica de los modelos. Esta modelización está destinada a producir modelos praxeológicos que se van a movilizar luego para actuar inmediatamente sobre el terreno, “para pasar a la acción”. Cf. en el esquema 1, en la prolongación de la conceptualización, la “modelización”, los “modelos praxeológicos” y su “movilización”, la cual llamo “praxeológica” para diferenciarla de “la movilización teórica” (que veremos más adelante en 4.1).

– El segundo tipo de operación que describen Huberman y Miles es la “teorización”, que corresponde en mi artículo de 1997 (op.cit) a la “conceptualización de tercer nivel”. Pasamos de la conceptualización a la teorización a partir del momento preciso en que los conceptos se apartan de sus datos de terreno originales porque el investigador comienza su trabajo sobre ellos a la vez en sí mismos y en relación unos con otros, con el objetivo de llegar a una coherencia conceptual global: es la “coherencia teórica” de la que hablan Huberman y Miles. Y para

llegar a esta coherencia única, es imprescindible recurrir a un único principio de coherencia, es decir, a un “paradigma”<sup>46</sup>. Como se ve en el esquema 1, la operación de conceptualización llega a una bifurcación epistemológica: continúa, ya sea hacia la “modelización praxeológica”, llamada así porque va a construirse en una lógica prioritaria de intervención, ya sea hacia la teorización, construida en una lógica prioritaria de comprensión (Cf., en lo alto del esquema 1, la indicación de estas dos lógicas, que son en ese momento mutuamente excluyentes).

En cuanto a la pregunta de David “¿puede ser modelizado el terreno?”, la respuesta que da luego no es directa: “la interacción entre terreno y teoría es constitutiva de una ingeniería fundada de la gestión [...]”. Pero se comprende que para él los “modelos” permiten administrar mejor la empresa porque son los productos, para el investigador, de una interacción “entre terreno y teoría”. Además, habla de “modelos de gestión”.

Esta expresión de “ingeniería fundada de la gestión” está muy poco presente en los textos de los especialistas franceses de las CG, que mencionan generalmente el “enfoque (teórico) con base empírica” o la “teoría con base empírica” para traducir la expresión inglesa “*Grounded Theory (Approach)*”, en la cual “*grounded*” tiene un fuerte sentido etimológico de “fundado/basado/afianzado en el terreno”.<sup>47</sup>

Las relaciones establecidas entre la “*Grounded Theory*” (en adelante con la sigla “GT”), y el análisis cualitativo son diferentes y a veces incluso opuestas, según los autores. Por ejemplo:

– para algunos, la GT es una variante del análisis cualitativo tal como lo definen los sociólogos Huberman y Miles en su publicación de 1991; es el caso por ejemplo de los autores de una formación en línea de la Asociación de Facultades de Medicina de Canadá<sup>48</sup>;

46 Sobre el concepto de paradigma, Cf. *supra*, nota 41.

47 Retomaré esta cuestión de la “ingeniería” en DLC en el punto 7, dedicado a esta cuestión.

48 Esta cita y la siguiente fueron traducidas del inglés al francés por el autor, y del francés al español por las traductoras.

– para otros, al contrario, la GT es una metodología inductiva general que recurre tanto al análisis cualitativo como al cuantitativo; es la posición del *Grounded Theory Institute*, quien define así su posición:

Todas las investigaciones se “fundan” en datos empíricos, pero pocas logran elaborar una “teoría fundada” sobre una base empírica. La “Teoría con base empírica » es una metodología inductiva. Aunque muchos la consideran como un método cuantitativo, no es cierto. En un método general. Es un método de producción sistemática de la teoría a partir de un método sistemático de investigación. Es un conjunto de procedimientos rigurosos de investigación que permiten la creación de categorías conceptuales. Estos conceptos/categorías se relacionan unos con otros de modo tal que producen una explicación teórica de la acción/ de las acciones por la cual/por las cuales los actores de un campo particular buscan permanentemente responder a sus necesidades. La “Teoría con base empírica” puede abordarse con datos cualitativos o cuantitativos<sup>49</sup>.

En la misma página de su sitio, el Instituto copia de uno de sus miembros, Odis E. Simmons, un modelo de proceso de investigación de tipo GT a la vez sistemático y extremo, puesto que su fase inicial de “Preparación” se presenta en estos términos:

Limitaremos al máximo los conceptos y marcos conceptuales previos. No hemos consultado con anterioridad ninguna bibliografía. Partimos de una temática general, pero no hemos predefinido ninguna problemática de investigación.

Esta concepción radical de la GT obviamente no puede aplicarse a la investigación universitaria en DLC, ni siquiera a la investigación llevada a cabo por los profesores sobre su propia práctica, y me parece totalmente paradójico calificar de

---

<sup>49</sup> Esta cita y la siguiente fueron traducidas del inglés al francés por el autor, y del francés al español por las traductoras.

“teoría” lo que será obtenido por tal método. En DLC, hasta la conceptualización que se orienta hacia la modelización praxeológica no debe “limita[r] al máximo los conceptos y marcos conceptuales previos”, sino que por el contrario debe explicitarlos, y seguidamente ser capaz de modificarlos e incluso, si es necesario, de cuestionarlos. Esta es la razón por la que no hablo personalmente de “datos empíricos”, sino de “datos de terreno”.

Lo que se puede temer de un pragmatismo tan radical como lo es esta versión de la GT, es que genere un “aplicacionismo metodológico” (Cf. ítem 3.4) igualmente radical, que puede bloquear la recursividad de los procesos de la investigación, recursividad tan necesaria si uno elige tomar la vía corta de la modelización praxeológica (*i.e.* si utiliza el único subsistema praxeológico de la investigación) como si elige seguir la vía larga de la teorización (*i.e.* si utiliza el subsistema teórico de la investigación), y con más razón, si uno se propone operar en el sistema global, lo que implica organizar “entradas” de los resultados de la movilización teórica en el subsistema praxeológico (cf. la representación de los procesos correspondientes en el esquema 1). Es este mismo tipo de aplicacionismo metodológico el que se encuentra en la base de la ideología de las “buenas prácticas” que prevalece actualmente en los organismos internacionales como la UNESCO o la OCDE, y que se vuelve a encontrar entre los responsables del Ministerio francés de Educación Nacional.<sup>50</sup>

Esta concepción radical de la GT tampoco es la de David, quien presenta así el “Principio nº 3” de su concepción “de la investigación intervención como metodología general en ciencias de gestión”:

**El investigador recorre diferentes niveles teóricos:** hechos elaborados, teorías intermedias, teorías generales, niveles axiomático (conceptos de base) y paradigmático (postulados de base). **El nivel teórico operativo es el de las teorías intermedias**, fundadas, que permite a la vez un diálogo con el terreno y con las teorías generales. Una de las consecuencias metodológicas es [...] que es difícil, en el marco de estas investigaciones, establecer al inicio del proceso y

<sup>50</sup> Para una crítica de esta ideología, Cf. Puren 2007a. Sin duda, saca su prestigio, e incluso su origen, de la técnica de gestión llamada *benchmarking*.

con anterioridad a la consulta del terreno una revisión de la literatura completamente pertinente, ya que las teorías existentes se revisan continuamente gracias a los materiales empíricos (David, op.cit: 13, subrayado en el texto original).

Lo que David denomina "teorías intermedias" parece corresponder a lo que llamo "modelos teóricos" en mi esquema 1, pero no les asigno el mismo lugar en el sistema de investigación. Me parece contradictorio, como sostiene David en el párrafo anterior, concebir un proceso de teorización que vaya de los "*hechos elaborados*" y pase por las "teorías intermedias" para llegar a las "teorías generales", considerando al mismo tiempo estas "teorías intermedias" como un "nivel teórico operatorio" donde sería posible "mantener un diálogo con el terreno". Si esas teorías intermedias forman parte del proceso de teorización, ya no están orientadas hacia el terreno, sino hacia la teoría, y han perdido por lo tanto la flexibilidad y maleabilidad necesarias para este "diálogo" con el terreno. Los "modelos teóricos", en mi concepción, pueden efectivamente considerarse como "teorías intermedias", pero lo son cuando se encuentran dentro del proceso que va de la teoría para volver de nuevo hacia el terreno. En otras palabras, en la lógica de comprensión que es la de la teorización, considero que no son los datos de terreno los que se modelizan, sino la propia teoría.

Estoy de acuerdo con David, por el contrario, en cuanto a la recursividad del conjunto del proceso: la teoría parte del terreno para volver a ella y otra vez salir de ella, y así sucesivamente. Esta recursividad vale a *fortiori* para los modelos praxeológicos: ningún investigador, por consiguiente, puede ni debe abordar el terreno "limita[ndo] al máximo *los conceptos y marcos conceptuales previos*", como lo propone Odis E. Simmons. Aun cuando busca la innovación radical, ésta no se obtiene por olvido de la tradición, sino por ruptura consciente con ella.

### *3.4 Los modelos praxeológicos*

Comencé a abordar la cuestión de los modelos praxeológicos más arriba, a propósito de la conceptualización de los datos de terreno —proceso que genera inevitablemente modelos personales y colectivos de ese tipo en los docentes—, y

di algunos ejemplos: un tipo de esquema de clase, un tipo de cuestionamiento de los documentos, distintos procedimientos de trabajo sobre la gramática. Ésos son “meso-modelos praxeológicos”, de tamaño intermedio entre micro-modelos tales como una técnica determinada (la de la corrección regresiva de la entonación de una frase larga, por ejemplo)<sup>51</sup>, y macro-modelos como son las metodologías constituidas.<sup>52</sup>

Los modelos praxeológicos de un docente pueden haber sido inducidos por él mismo a partir de su propia experiencia práctica, pero se puede pensar que la mayoría de ellos, aun cuando los modifica *a posteriori* a partir de esta experiencia personal, son en realidad unas “entradas metodológicas” (Cf. infra capítulo 5.2.3).

El docente puede movilizar estos modelos praxeológicos en sus prácticas de clase según tres grandes tipos de operaciones:

a) De manera sistemática y mecánica: se trata entonces de la “aplicación metodológica”. Tal aplicación no puede hacerse por definición sino por medio de un modelo praxeológico exclusivo desde el punto de vista metodológico<sup>53</sup>, aun cuando tenga variantes, como el esquema de clase propuesto en 1902 por Adrien Godart<sup>54</sup>. Cuando se trata de un modelo praxeológico “meta-metodológico”, o “didáctico”<sup>55</sup>, es decir, que integra distintas opciones metodológicas<sup>56</sup>, no puede haber aplicación, se trata entonces de la operación de tipo (b) presentada abajo.

---

51 Para que los estudiantes conserven la entonación del conjunto de una frase larga, se la hace repetir agregando sucesivamente sus diferentes partes a partir de la última: “... calle Montmartre.”/“... 6, calle Montmartre.”/“... que la lleve 6, calle Montmartre.”/“Pidió al taxista que la lleve 6, calle Montmartre.”

52 Los “modelos praxeológicos” son denominados frecuentemente “modelos prácticos” en Ciencias Humanas; “praxeológicos” me parece una designación más adecuada, porque los interpreto desde el punto de vista epistemológico en función de la corriente filosófica del “pragmatismo”. En mis trabajos me inspiré de su representante más conocido, Richard Rorty, en particular de su *Introducción al pragmatismo* de 1995 (Cf. Puren 048 y 015).

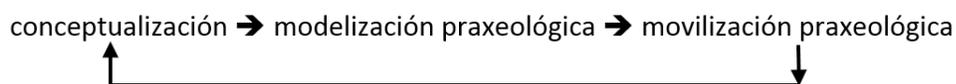
53 Cf. Puren 009 (Sitografía).

54 Cf. Puren 042 (Sitografía).

55 Sobre la distinción entre la perspectiva metodológica y la perspectiva didáctica, esta última de naturaleza meta-metodológica, Cf. Puren DLC-DR1.

56 Cf Puren 2014g y Puren 010 (Sitografía).

b) De manera reflexiva, seleccionando conscientemente entre varios modelos (o entre sus opciones internas, Cf. aquí arriba) en función de sus intenciones de enseñanza y observando en tiempo real sus efectos con el fin de modificarlos o abandonar uno para movilizar otro si se requiere: en ese caso, propongo hablar de "movilización praxeológica". Ésta tiene por objeto solucionar problemas determinados de enseñanza-aprendizaje o gestionar problemáticas<sup>57</sup>, pero constituye también una "reentrada" en el subsistema praxeológico, es decir que viene a alimentar de manera retroactiva la dinámica recursiva de la reflexión profesional:



c) De manera reflexiva, también, en un mismo proceso de "movilización praxeológica", pero combinando después su propia conceptualización con la de los investigadores que realizaron por su parte una movilización teórica sobre el terreno.

En tanto se desempeñe como actor de estos dos últimos procesos dentro del subsistema praxeológico de la investigación, se puede considerar al práctico reflexivo como un investigador que trabaja *sobre* y *para* su propia práctica.

#### *4. Del subsistema teórico al subsistema praxeológico*

Junto a los "modelos praxeológicos" cuyos conceptos permanecen conectados a los datos básicos de terreno porque se construyeron sin perder nunca de vista el objetivo de intervención, existen también "modelos teóricos". Para distinguir entre la modelización a partir de la conceptualización de los datos de terreno y esta segunda modelización a partir de las teorías, he denominado la primera "modelización praxeológica", y la segunda "modelización teórica" (Cf. las dos flechas correspondientes en el esquema 1).

---

<sup>57</sup> Sobre la distinción entre las nociones de "problema" y "problemática", Cf. Puren 023.

#### 4.1 La movilización teórica

Mientras que la modelización praxeológica se hace directamente a partir de la conceptualización de los datos de terreno, solamente es posible concebir modelos teóricos a partir de las teorías (aunque las modelizaciones teóricas pueden tener un efecto de retroacción sobre la teorización); y es únicamente de manera indirecta, por medio de estos modelos movilizados sobre el terreno<sup>58</sup>, como se pueden probar las teorías.

El subsistema teórico funciona según sus propias lógicas (la que tiene el objetivo de explicación de la realidad en sí misma y la de la coherencia interna), y puede a veces, por lo tanto, no llegar a *reentrar* en el subsistema praxeológico (es decir, llegar a retroalimentarlo). Es el caso descrito por Dominique Bucheton y Élisabeth Bautier en un artículo de 1996 titulado “Interacciones: Co-construcción del sujeto y los saberes”, en donde examinan todas las teorías disponibles. Concluyen, con toda honestidad:

Estas diferentes investigaciones son generalmente muy técnicas y aportan conocimientos de gran valor, pero **esos conocimientos se centran en el funcionamiento mismo de los intercambios en su dimensión lingüística y conversacional**. Aunque son útiles para comprender cómo funciona la clase, o cómo los sujetos que interactúan construyen lo que allí se produce, a pesar de todo. **Hasta el momento**, estas investigaciones no se han focalizado sobre los sujetos con sus especificidades individuales y sociales. De ahí que no han contribuido con eficacia, **hasta hoy por lo menos**, a mejorar las situaciones de aprendizaje, a pesar de que han demostrado que hasta los alumnos con dificultades, que hasta los niños muy pequeños (Frédéric François),

---

58 En las Ciencias Exactas, los modelos son movilizados y las teorías probadas en una realidad acondicionada, la del laboratorio. En didáctica, la de las lenguas-culturas como la de todas las Ciencias Humanas, la influencia del entorno real y de la complejidad de sus múltiples factores, humanos y materiales, hace que las investigaciones en laboratorio no pueden ser nunca “reinyectadas” directamente en la modelización praxeológica (por más que no les agrada a los especialistas de las Ciencias Cognitivas, que quisieran imponernos un nuevo “aplicacionismo cognitivo”, después del que conocimos en DLC con el behaviorismo...).

manifiestan posibilidades de intercambios verbales y de elaboración tanto discursiva como referencial, con frecuencia desconocidas por los docentes, y por lo tanto desaprovechadas por ellos como competencias o saberes (Las negritas son mías).

En otras palabras, la movilización de los modelos teóricos<sup>59</sup> permite producir nuevos datos, pero (Cf. el primer enunciado destacado) la “bifurcación” hacia la modelización praxeológica (Cf. *supra* 3.3) no llega a realizarse. Puede sorprender, dicho sea de paso, que las autoras critiquen a los docentes porque no aprovechan las competencias discursivas de sus alumnos, cuando ellas reconocen, por otra parte, que los propios investigadores no están en condiciones de proponer los modelos praxeológicos correspondientes. Se observarán también las dos expresiones destacadas a continuación en la cita (“hasta el momento”, “hasta la actualidad por lo menos”): las expresiones de este tipo son utilizadas sistemáticamente por los que quieren a toda costa proteger su creencia –un tanto científicista– en la eficacia obligatoria de toda investigación teórica en didáctica de las lenguas-culturas: cuando esta eficacia no se comprueba, la anuncia para el futuro<sup>60</sup>. Sin embargo, la historia indica con numerosos ejemplos que cuando el subsistema teórico no logra proporcionar rápidamente reentradas en el sistema praxeológico, las investigaciones teóricas correspondientes terminan por ser abandonadas.<sup>61</sup> Una de las conclusiones generales que saqué al final de mi *Historia de las metodologías* (Puren 1988a) era la siguiente:

---

59 Sobre el concepto de “movilización” (de los modelos), Cf. *supra*, nota 22.

60 Florilegio sacado del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (CONSEJO DE EUROPA, 2002, yo subrayo):

–“La descripción también tiene que estar basada en teorías sobre la competencia comunicativa, lo cual resulta difícil de lograr porque la teoría y la investigación [**actualmente**] disponibles no proporcionan una base adecuada para dicha descripción.” (p. 23; “actualmente” aparece sólo en la versión francesa del *MCERL*).

–“Los trabajos recientes sobre los universales lingüísticos no han producido **todavía** resultados que puedan ser utilizados directamente para facilitar el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas”(p. 107).

–“La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja, y **hasta ahora** se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo”(p. 110).

61 Encontré recientemente en una compilación de chistes y juegos de palabras dignos del *Almanach Vermot* [antigua revista francesa especializada en este tipo de compilaciones], una frase de gran valor epistemológico: “No hay problema que resista indefinidamente a una falta de solución”...

No niego la existencia de ciertos progresos en las teorías de referencia, pero compruebo que han conducido más a plantearse nuevos problemas que a proponer soluciones a los problemas ya conocidos, y que las “revoluciones” metodológicas no han producido tantos progresos como desplazamientos de la problemática didáctica (op.cit: 264).

Un ejemplo de ello son las investigaciones sobre la evolución de los errores de los estudiantes durante su aprendizaje, investigaciones a partir de las cuales algunos creyeron en los años 80 poder generar modelos praxeológicos de progresión lingüística: estas investigaciones pasaron de moda, aunque si bien persisten algunas, el ambicioso proyecto científico que perseguían al comienzo fue abandonado.

La “movilización teórica” puede hacerse con dos tipos de objetivos diferentes (se podrá consultar el esquema 1 para localizar las flechas que esquematizan las operaciones correspondientes):

1) Comprobar las teorías correspondientes, en el marco de lo que se llama en el esquema 2 la “investigación-experimentación”: los resultados van a validar las teorías o a llevar a los investigadores, recursivamente, a reanudar la conceptualización y la teorización para modificar esas teorías.

2) Procesar los datos de terreno, como cuando los especialistas del análisis del discurso estudian así corpus de interacciones lingüísticas en clase. La mejor comprensión de los datos de terreno podrá entonces ser analizada por los especialistas en didáctica, en el marco de lo que se llama en el esquema 2 la “investigación-aplicación”, para renovar la conceptualización que hacen, modificar sus modelos praxeológicos o crear otros nuevos: es lo que aparece representado, en el esquema 1, por la reunión, dentro de los datos de terreno, de las líneas discontinuas de las operaciones de movilización teórica y movilización praxeológica: los resultados de la movilización de los modelos teóricos van a poder funcionar entonces como una “entrada” en el subsistema praxeológico (es una “reentrada” con relación al sistema global).<sup>62</sup>

---

<sup>62</sup> A la inversa, la historia muestra que los resultados de las movilizaciones de los modelos praxeológicos

Existen otros cuatro modelos de procesos que establecen una relación entre el subsistema teórico y el praxeológico, y que lo hacen de manera directa y aislada, sin entrar en una dinámica recursiva: la movilización retórica, la aplicación teórica, la transposición didáctica y la implicación teórica.

#### *4.2 La movilización retórica*

Existe "movilización retórica" cuando los metodólogos y los didactas recurren *en su discurso* a teorías con el fin de legitimar modelos praxeológicos.

La lingüística, la sociolingüística y la psicología del aprendizaje –siendo esta última rebautizada en los últimos años "teorías cognitivas"– han sido tradicionalmente denominadas "teorías de *referencia*" en didáctica del francés lengua extranjera (FLE). Estas teorías han alimentado, a veces, los procesos del subsistema teórico (modelización teórica/modelos teóricos/movilización teórica/conceptualización/teorización), pero a veces, se han desviado en parte hacia este proceso de "movilización retórica" (Cf. la flecha correspondiente en el esquema 1), y su designación como "teorías de *referencia*" se revela muy adecuada. En mi *Historia de metodologías*, noté en sucesivas ocasiones este fenómeno, y lo volví a señalar en la conclusión general tomando como ejemplo el caso de la metodología audiovisual francesa:

Las referencias a la MAO<sup>63</sup> y a los principios de la Lingüística Aplicada americana son ciertamente numerosas en el discurso didáctico francés entre 1960 y 1975; y hasta la actualidad, la historia de la MAO americana es más conocida en Francia por los especialistas en didáctica que la MAV francesa. Sin embargo, esas referencias han sido utilizadas muy frecuentemente, a mi juicio, como una garantía científica de prestigio en una racionalización a posteriori de concepciones y prácticas esencialmente heredadas de la historia francesa: este hecho me parece particularmente evi-

---

alimentaron e incluso suscitaron la investigación teórica: los problemas de enseñanza de la gramática, por ejemplo, las investigaciones lingüísticas.

63 MAO=metodología audio-oral. MD=metodología directa. MAV=metodología audiovisual.

dente, por ejemplo, en la tentativa de algunos teóricos franceses de otorgar a la imagen de la MAV el rol que desempeña el estímulo en la psicología behaviorista, cuando es evidente que sólo sistematiza en esta metodología las dos funciones principales ya asignadas a las imágenes en la MD, donde eran consideradas como procesos intuitivos de explicación del léxico o de la presentación de la situación (op.cit: 210).

Sucedió lo mismo con las referencias que ciertos especialistas en didáctica promotores del enfoque comunicativo hicieron sobre la teoría socio-constructivista de la interacción como co-construcción del sentido, cuando en los manuales, y seguramente en las prácticas de comunicación en clase, esta interacción se limitaba a intercambios de informaciones: se puede pensar que existe movilización retórica en la cita de Bucheton y Bautier, (Cf. *supra* 4.1)

Para mí, la denominación “movilización retórica” no es nada peyorativa. Por un lado, porque el discurso didáctico, ante la imposibilidad de realmente *demostrar* lo que sea, se esfuerza por mostrar y convencer, y porque estas referencias teóricas funcionan como argumentos (pero es necesario por lo menos que sean convincentes, y que la argumentación no se detenga allí); por otro lado, porque las teorías a las cuales se hace referencia entrarán posiblemente después en el subsistema teórico, con la elaboración de modelos que se movilizarán en la enseñanza-aprendizaje.

Es de esperar que sea el caso la “lingüística accional”, que por el momento, a falta de modelos teóricos que se pueden movilizar en la sala de clase, o incluso de propuestas de transposición didáctica<sup>64</sup>, sólo se moviliza en el discurso didáctico de manera retórica, como en este fragmento del libro que Jean-Jacques Richer publicó en 2011:

[...] la lingüística accional, que tiene como proyecto de investigación considerar “un acto de habla como un acto de lenguaje efectuado en condiciones no solamente de veracidad, sino también de legitimidad

---

<sup>64</sup> Abordaremos este concepto en 4.5 *infra*.

y eficacia, es decir, como una acción” (Durand y Fillietaz, 2009:18) se encuentra en sus comienzos. Debe perfeccionar sus conceptos, validar sus hipótesis multiplicando sus campos de investigación y, si bien no puede actualmente proporcionar a la perspectiva accional sino datos puntuales muy fragmentados para poder concebir una “competencia operacional” (retomando la expresión de Roulet y Fillietaz) que articularía lenguaje y acción física y se agregaría a los otros componentes de la competencia lingüística comunicativa<sup>65</sup>, al menos debe cumplir la función de recordar a los especialistas en didáctica de las lenguas la necesidad de “superar una concepción logocéntrica de la interacción” (Fillietaz, Bronckart, 2005:8) ( Richer, 2011: 111-112).

Para la perspectiva accional, también, yo mismo hice referencia, pero de manera más aventurada, a la teoría de las “neuronas espejos”, que parece validar la hipótesis de una estrecha relación entre la percepción y la acción (Puren 2009b: 25).

Finalmente, la lectura de los trabajos de los estudiantes-investigadores pone en evidencia, a menudo, que las teorías a las cuales hacen referencia, al no poder integrarse realmente a su sistema de investigación, sólo dan lugar a una movilización retórica. Este fenómeno es inevitable y masivo, cuando su director les exige que redacten –o cuando ellos mismos se obligan a redactar– una primera parte “teórica”, es decir, dedicada al “marco de referencia en cuestión”, al “estudio de la literatura disponible”<sup>66</sup>, antes de exponer su propia investigación, su desarrollo y sus resultados.

### *4.3 La aplicación teórica*

La aplicación teórica es el proceso que consiste en emplear modelos teóricos directamente sobre el terreno (cf. la flecha correspondiente en el esquema 1):

---

<sup>65</sup> La “competencia lingüística comunicativa” es una expresión utilizada por los autores del *MCERL* (Cf. por ej. p. 13).

<sup>66</sup> Vuelvo sobre esta cuestión del “estudio de la literatura” en mi conclusión.

su principio es el “aplicacionismo”, concepto que ya he definido antes, en el cual le oponía el proceso de movilización, y del cual ofrezco otra definición posible: un proceso único que se postula como autosuficiente.

Los especialistas en didáctica de las lenguas-culturas piensan generalmente en el aplicacionismo teórico, el más conocido en DLC, cuando utilizan este concepto, que refiere concretamente a la lingüística aplicada y a la psicología aplicada de los años 1960, contra las cuales la “didáctica de las lenguas” impuso su nombre y su reivindicación de autonomía a principios de los años 1970<sup>67</sup>.

La marca básica del aplicacionismo consiste en la crítica de la degradación que sufrirían los conceptos teóricos de origen extra-didáctico después de entrar en el sistema de investigación en DLC. Desarrollé ampliamente la cuestión en el capítulo 3 de mi artículo de 1997 (1997b), en el que citaba esta idea central del pragmatismo, expresada por Richard Rorty, según la cual es necesario “considera[r] la teoría como un auxiliar de la práctica, en vez de ver en la práctica el producto de una degradación de la teoría” (1995: 29). Estaría dispuesto, ahora, a aceptar la idea de que los conceptos derivados de las entradas teóricas se deterioran efectivamente después de haber sido integrados en el sistema de investigación en DLC; pero eso es normal y positivo: se deterioran del mismo modo que un alimento debe degradarse para ser asimilado por un organismo. La diferencia de postura de un lingüista ante los conceptos de su teoría y la de un especialista en didáctica ante los mismos conceptos puede compararse a las diferentes miradas que echan un pintor naturalista y un nutricionista a la misma cesta de frutas.

La disputa de los especialistas en didáctica contra el aplicacionismo no puede considerarse ganada, en particular porque me parece que muchos sociolingüistas han rescatado las posturas de los lingüistas de los años 60. Entre los múltiples ejemplos que demuestran constantemente la permanencia de la tentación aplicacionista, he aquí un fragmento de una convocatoria a ponencias de un coloquio de 2015: la problemática de investigación redactada de esta manera para definir uno de los ejes de este coloquio constituye un verdadero delirio cientificista:

---

67 Cf. Puren 043.

*¿Por qué y cómo la psicología cognitiva, la lingüística cognitiva, la sociología cognitiva, la inteligencia artificial, etc. pueden considerar las bases metodológicas en la investigación en didáctica de las lenguas y de las culturas, como sucede en la concepción de los métodos de enseñanza, la concepción de los manuales escolares, el modo de evaluación de los aprendizajes, la cuestión del apoyo escolar en el marco de las nuevas tecnologías educativas, etc.?*

Sophie Moirand critica este aplicacionismo, comprendiéndolo –debido a que respondería a “deseos legítimos” de los docentes y lingüistas–, y limitando sus críticas a los que se apoyan en “una única teoría lingüística” y en las teorías “en curso de elaboración”. En su publicación de 1979 (retomaré en el capítulo siguiente las propuestas de “análisis pre-pedagógico” que hace en ella), escribe esto:

El primer peligro sería confundirlo [el análisis pre-pedagógico a cargo del docente que prepara sus clases] con los análisis teóricos del discurso (o de las gramáticas textuales) y subordinarlo a una teoría lingüística única. Se puede comprender el deseo legítimo de los docentes, cuando asisten a formaciones y desean aplicar lo que han aprendido, y el deseo de los teóricos (aún más legítimo) de que sus modelos sean aplicados. Pero la clase de lengua no debe transformarse en un campo de aplicación de las teorías en curso de elaboración: existen otros espacios donde se puede comprobar su validez (Moirand, 1979: 91).

Por mi parte, soy menos comprensivo, y por cierto no calificaría de “legítimas” las pretensiones de los lingüistas, sociolingüistas, psicolingüistas y otros cognitivistas que buscan ocupar una posición “meta” con respecto a los especialistas en didáctica de las lenguas-culturas. En cualquier caso, no les corresponde a ellos mismos concederse esta legitimidad en el campo de la didáctica y no veo por qué los especialistas en didáctica se la concederían, teniendo en cuenta todos los efectos negativos que el aplicacionismo ha provocado y provoca aún sobre los contenidos de las formaciones universitarias

francesas en didáctica del FLE, y sobre la gestión de la carrera universitaria de los verdaderos investigadores especialistas en DLC.

Este combate desgraciadamente aún necesario contra el aplicacionismo teórico<sup>68</sup> no debe ocultar que siempre existió también un “aplicacionismo metodológico” igualmente negativo (Cf. *supra* 1), y lo que se puede llamar un “aplicacionismo tecnológico” que se reactivó considerablemente desde hace unos años con la difusión de las nuevas tecnologías (Cf. *infra* 5.2.5).

#### 4.4 La implicación teórica

Según Denis Lehmann (1985), el concepto de “lingüística **implicada**” fue propuesto por Gisèle Khan, Rémy Porquier y René Vivès –especialistas en didáctica de FLE, como él– en un artículo de 1980 que no he podido consultar<sup>69</sup>. En este artículo que se titula “La gramática textual: una lingüística implicada”, Lehmann defiende la idea de que los “mecanismos de organización textual” que evidencia esta gramática “pueden mejorar las condiciones de enseñanza/aprendizaje de la lectura y la expresión escrita” (op. cit: 113). Sin embargo, se encuentra en una posición que no es realmente diferente a la de la lingüística aplicada puesto que, después de haber realizado los dos “pasos” que se mencionan en la cita más abajo, termina por considerar que el conjunto de la gramática textual debe aplicarse inmediatamente en la enseñanza de la expresión escrita:

No es muy grande el paso que va de la identificación de estos fenómenos [puestos en evidencia por la gramática textual] que no pueden ser explicados por una gramática frástica, a su designación como los indicadores más evidentes de la organización textual, y, por lo tanto esos fenómenos que atañen a la organización del texto escrito son probablemente los objetos que se deben priorizar cuando la finalidad

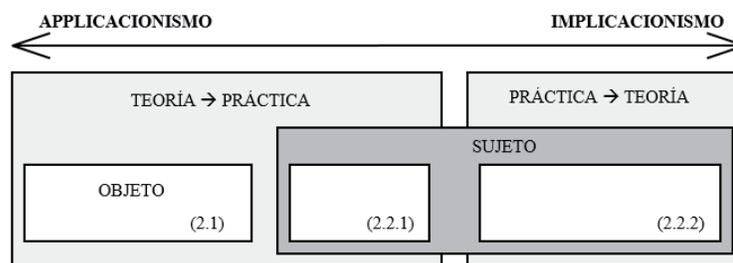
<sup>68</sup> Es “desgraciadamente” aún necesario, porque continúa desviando una parte de la energía de los especialistas en didáctica que deberían emplearla en la elaboración interna de la disciplina que le y les sería mucho más provechosa. Lo he encabezado en una conferencia de 2009f...

<sup>69</sup> A pesar de todo, puedo indicar las referencias: Khan, G.; Porquier, R.; Vivès, R. (1980) “Didáctica de las lenguas y/o lingüística aplicada. El francés lengua extranjera” *Boletín de la A.F.L.A.* (Asociación Francesa de Lingüística Aplicada), n° 9.

es enseñar la lectura. Un paso más, y uno dispone entonces, con esta lista u otra diferente, de un programa bastante completo de lo que convendría estudiarse un curso que tenga como objetivo la adquisición de los componentes propiamente lingüísticos de la competencia textual, por lo menos si se considera necesario elaborar por anticipado un contenido lingüístico (op.cit: 105).

Por lo tanto se comprende el motivo por el cual este concepto de "lingüística implicada" no ha prosperado en DLC, ni tampoco en la didáctica del FLE en Francia, en la que había surgido: se puede pensar que estos lingüistas-especialistas en didáctica sólo lo utilizaron en realidad para mantener una relación jerárquica entre la lingüística y la DLC, y abandonar entonces la expresión "lingüística aplicada", que había venido a ser "políticamente incorrecta" en DLC desde principios de los años 1970.

A pesar de todo, me parece que la "implicación teórica" corresponde a uno de los procesos observables en el sistema de la investigación en DLC, con tal que se la conciba como un proceso iniciado por los docentes y los especialistas en didáctica, y realizado *ad hoc*, en función de sus necesidades de andamiaje teórico. Sobre el modelo de la palabra "aplicacionismo", propuse así en un artículo (Puren 1998c) designar como "implicacionismo" al planteamiento por el cual estos actores van a recurrir a la lingüística cuando encuentren un problema que ellos mismos no pueden solucionar. Diría ahora: "... un problema que no pueden solucionar con los modelos praxeológicos de los que disponen". En aquel artículo, proponía un modelo construido sobre la doble base del sentido de la relación entre teoría y práctica y de la oposición entre la orientación objeto y la orientación sujeto, donde aplicacionismo e implicacionismo aparecían como las dos posturas posibles:



Remito a ese artículo, limitándome aquí a copiar a continuación el fragmento necesario para comprender este esquema:

(1) El sentido de la relación que se asigna a la dupla teoría/práctica

(1.1) Se puede elegir ir de la teoría a la práctica. Es el “aplicacionismo” propiamente dicho, donde se va a considerar que ciertos conocimientos producidos por disciplinas exteriores reconocidas como científicas pueden y deben determinar a priori los contenidos y definir los métodos de intervención dentro del campo didáctico. Históricamente, en el caso del FLE, estas disciplinas han sido y son aún la lingüística y la psicología del aprendizaje.

(1.2) Se puede elegir, al contrario, ir de la práctica a la teoría; es el “implicacionismo”, postura en la que se considera que los contenidos y los modos de intervención didáctica deben determinarse dentro del campo didáctico y a posteriori –en función de las necesidades propias observadas en las prácticas didácticas.

(2) La perspectiva que se adopta para considerar esta relación teoría-práctica

(2.1) Esta perspectiva puede ser orientada al objeto<sup>70</sup>: el lingüista y el psicólogo del aprendizaje van a basarse en los conocimientos (exteriores al campo didáctico) que poseen del objeto “lengua” y/o del objeto “proceso cognitivo de adquisición/aprendizaje” para intervenir en forma directa y normativa en los actores del campo didáctico (estudiantes, docentes y diseñadores de materiales). Esta perspectiva impone obviamente el único sentido (1.1) mencionado aquí arriba (teoría-práctica).

(2.2) Esta perspectiva puede ser, por el contrario, orientada al sujeto.

(2.2.1) Puede cruzarse con el sentido teoría-práctica, como cuando el lingüista y el psicólogo del aprendizaje describen y ana-

---

70 Sobre “aplicacionismo empírico” y las perspectivas objeto y sujeto, remito a Puren 1998f, donde desarrollo esta cuestión, aclarando solamente aquí que no se confunden respectivamente con la perspectiva de la enseñanza y la del aprendizaje, siendo el docente un sujeto (¡de pleno derecho y como parte integrante!) en la relación pedagógica.

lizan las prácticas y producciones de los actores del campo didáctico: es el caso del análisis de manuales, del análisis del discurso de clase, de los errores de los estudiantes, de los procesos de aprendizaje, de la evolución de las interlinguas, etc. (2.2.2) Se impone por sí sola si se adopta el sentido práctica-teoría: en este caso son los mismos estudiantes y profesores los que teorizan a partir de sus propias prácticas y producciones antes de confrontar sus análisis a las teorías externas; como pasa en los "ejercicios de conceptualización gramatical" propuestos en FLE a principios de los años 1970, o en la "práctica razonada de la lengua" propuesta en los programas franceses actuales para la enseñanza escolar del inglés (Op. cit: 15-16).

He retomado más recientemente, en una conferencia (Puren, 2009f) el tema del "implicacionismo" así definido, renovando esta postura a través de dos préstamos conceptuales, el principio de "emergencia" en acústica, y el principio de "subsidiariedad" en la Unión Europea (op.cit: 3). Y lo amplío, (op.cit: 6), a otras disciplinas que pueden encontrarse "implicadas" en la investigación en DLC:

<b>Área de la DLC-Subáreas</b>			
<b>educativa</b>	<b>cognitiva</b>	<b>cultural</b>	<b>lingüística</b>
Filosofía	Neurología	Historia, Geografía, Economía, etc.	Sociolingüística
Psicología	Ciencias cognitivas	Sociología	Lingüística
Pedagogía	Psicolingüística	Antropología cultural	Gramática
Didáctica			
Prácticas de enseñanza-aprendizaje			

La flecha vertical indica los diferentes niveles de colaboración de las disciplinas exteriores en la DLC: un docente tendrá que recurrir en sus prácticas al especialista en didáctica solamente si (principio de subsidiariedad) una cuestión "surge" (principio de emergencia: él reconoce que supera sus competencias de base); si

el especialista en didáctica no tiene la respuesta (y solamente en ese caso: mismo principio de subsidiariedad), recurrirá, si es preciso, a los especialistas de otras disciplinas o a sus publicaciones.

Más recientemente aún, en otra publicación<sup>71</sup>, represento las tres grandes concepciones posibles de relación teoría-práctica en forma de tres posturas que corresponden a una concepción “fuerte”, la del aplicacionismo; una concepción “intermedia”, que corresponde al “implicacionismo” y al “aplicacionismo metodológico”; y una concepción “débil”, la del “pragmatismo”. Y vuelvo a definir mi posición personal a partir de una reflexión sobre el origen de los “modelos cognitivos” que sucesivamente predominaron en didáctica de las lenguas-culturas (vuelvo al tema más adelante a propósito de las “entradas teóricas”, cap. 5.2.4).

#### 4.5 La transposición didáctica

En 1985, Yves Chevallard propuso el concepto de “transposición didáctica” en una publicación que llevaba este título, y desde entonces este concepto permaneció muy presente y activo, tanto en las didácticas de las ciencias exactas, para las cuales fue concebido originalmente, como en las ciencias de la educación, que se apoyan siempre y prioritariamente en las disciplinas escolares científicas. El subtítulo de su libro, *Del saber sabio al saber enseñado*, explica el concepto: la “transposición didáctica” –para utilizar mi terminología– consiste en adaptar los modelos teóricos para utilizarlos inmediatamente<sup>72</sup> como modelos praxeológicos (Cf. la flecha correspondiente entre estos dos modelos en el esquema 1).

Este concepto nunca “prendió” en DLC, seguramente porque los conocimientos sobre la lengua, en DLC, no son objetivos sino medios: los saberes metalingüísticos no son más que herramientas utilizadas provisoriamente, para las fases de

71 Cf. Puren, DLC-MR7 (Capítulo 5.2: 10-11) (Sitografía).

72 En el sentido etimológico del adverbio: sin pasar por la *mediación* de la serie procesual movilización teórica è conceptualización è modelización praxeológica è modelos praxeológicos è movilización praxeológica è conceptualización è regreso recursivo, dentro del subsistema praxeológico, a la modelización praxeológica, o regreso bifurcación hacia el subsistema teórico hacia la teorización modelización teórica. Se comprende que los lingüistas apurados o persuadidos *a priori* de la pertinencia y eficacia inmediatas y universales de sus modelos quieran reducir esta “carrera de obstáculos” del especialista en didáctica...

identificación, conceptualización y aplicación, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de gramática<sup>73</sup>, pero el objetivo terminal, que es la "asimilación", se alcanza precisamente cuando los estudiantes reutilizan espontáneamente las formas gramaticales sin tener necesidad de movilizar estos conocimientos metalingüísticos. Los conocimientos culturales, por su parte, no pueden basarse en ninguna "teoría cultural" determinada y operativa, y de todas maneras sólo corresponden al "componente metacultural", que sólo es uno de los cinco componentes de la competencia cultural (Cf. Puren 2011j).

Considero que el "análisis pre-pedagógico" que Moirand propuso en la didáctica del FLE en 1979 y que había elaborado a partir de los distintos "análisis teóricos del discurso" o "gramáticas textuales" disponibles en ese momento –tuvo mucho éxito y fue utilizado durante bastante tiempo por un gran número de profesores–, correspondía a una "transposición didáctica" *ante litteram*. Lo presenta así:<sup>74</sup>

Cualquier texto destinado a utilizarse en clase de lengua requiere de un análisis previo del docente. Se lo llamará análisis pre-pedagógico, ya que contribuye a la preparación del acto pedagógico y no sirve, a diferencia de los análisis teóricos, ni para construir ni para probar una teoría lingüística.

En el área particular de la comprensión del escrito, el análisis pre-pedagógico tiene dos objetivos principales:

- por un lado, representa, para el docente, un medio de investigación de los funcionamientos de un texto a distintos niveles (en efecto, debe ser capaz de responder durante una clase a los requerimientos, no siempre previsibles, de los estudiantes);
- por otro lado, debe permitir al profesor imaginar estrategias pedagógicas para ayudar a los estudiantes a acceder al/a los sentido/s de un texto (técnicas de identificación, descubrimiento de indicios, estrategias de verificación, por ejemplo).

---

73 Cf. Puren 009. Bibliografía

74 Sophie Moirand me ha autorizado amablemente a publicar la totalidad de su artículo de 1979 en el que presenta y ejemplifica, analizando varios documentos, este modelo de "análisis pre-pedagógico". Se encuentra disponible en la sección "Biblioteca de trabajo" de mi sitio (Puren 056).

El análisis pre-pedagógico consiste en echar sucesivas miradas al documento con el fin de encontrar la entrada pedagógicamente más eficaz para ingresar al texto. Debe tener en cuenta las particularidades de cada grupo de estudiantes, sus motivaciones y necesidades. De modo que sólo se encontrarán aquí ejemplos (y no modelos) de fichas de análisis realizadas (y utilizadas) (Moirand, op.cit: 74).

Es explícitamente al concepto de “transposición didáctica”, concretamente “a la transposición didáctica de los conceptos teóricos sobre los géneros textuales y el análisis de textos”, al que se refiere Luiza Guimarães-Santos (2012), cuando propone, a partir de los “presupuestos teóricos del interaccionismo socio-discursivo presentado por Bronckart”, un “género de modelo didáctico [que] consiste en enumerar las características de las condiciones que pueden ser enseñadas” (Guimaraez Santos, 2012: 1). Y concluye: “A través de nuestro modelo didáctico, queremos mostrar que el uso de los conceptos de géneros textuales puede contribuir a la puesta en práctica de la perspectiva accional para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua francesa” (Op.cit: 10).

Sophie Moirand advertía de este modo sobre uno de los peligros de su análisis pre-pedagógico: “El primer peligro sería confundirlo con los análisis teóricos del discurso (o las gramáticas textuales) y de supeditarlo a una teoría lingüística única.” (Moirand, 1979: 91). Por esta razón, su “Ficha para el análisis pre-pedagógico” (op.cit: 86-88) se inspiraba explícitamente en tres “enfoques” diferentes: “sociolingüístico”, “lingüístico” y “lógico-sintáctico”. Pero cuando la transposición didáctica es solamente la transposición de un modelo teórico derivado de una teoría única (como la que propone Guimarães -Santos), y que se la quiere aplicar directamente en el terreno de la enseñanza-aprendizaje (como ha sido el caso durante estas últimas décadas con esa teoría en francés lengua materna), no es más que una aplicación teórica (Cf. *supra* 4.3). Al leer las propuestas de transposición didáctica en FLE y en francés lengua materna, a menudo pensé en esta observación muy pertinente de Frank Marchand, autor de un manual de FLE de 1920 <sup>75</sup> “Dado que la gramática es el arte de solucionar las dificultades de una lengua, no vaya a ser que la palanca sea más pesada que la carga”<sup>76</sup> (citado en Puren 1998f: 6).

<sup>75</sup> *Método Marchand. La familia Dupont*, Imp. J. De Mersch, 1920.

<sup>76</sup> En francés “solucionar las dificultades” se dice “lever les difficultés” (levantar las dificultades). De

Para concluir este apartado, me parece interesante aplicar los distintos conceptos que hemos abordado al análisis del concepto de "gramática" en el sentido de "descripción del funcionamiento de la lengua".

1) Cuando se trata del cuadro final de revisión gramatical de un manual para la enseñanza en la escuela secundaria, las reglas fueron concebidas y sus ejemplos elegidos según micro-modelos praxeológicos que supuestamente corresponden a la conceptualización-modelización que el estudiante habrá podido efectuar sobre la lengua, y que podrá movilizar a continuación para producir conscientemente enunciados correctos en lengua extranjera.

2) Cuando se trata de un estudio lingüístico, la descripción de la lengua utilizada allí se hizo en función de una teoría, por medio de una movilización de los modelos teóricos correspondientes a los datos de terreno del lingüista, vale decir, su corpus de análisis.

3) Una "gramática" también puede corresponder a la transposición didáctica de modelos teóricos, y en este caso está formada por un conjunto de modelos praxeológicos elaborados de esta manera. Por lo tanto, se puede denominar "gramática de enseñanza-aprendizaje" (y no de aprendizaje, como puede serlo el cuadro final de resumen gramatical de un manual): no puede ser utilizada por el estudiante sin la ayuda y la guía del profesor.

4) Finalmente, puede tratarse del conjunto de los micro-modelos praxeológicos (de las "reglas", sin duda con uno o más ejemplos memorizados que van a servir de modelos de producción), que fueron tomados prestados algunos de la lengua fuente, otros de la lengua extranjera, otros contruidos o en vías de construcción en la mente del alumno: es lo que se llama la "gramática provisoria" o "intermedia", o también "la interlengua", que cada aprendiente posee en un momento determinado de su aprendizaje (Cf. Vogel 1995).

En un manual francés de enseñanza escolar del español<sup>77</sup>, propuse un dispositivo de aprendizaje de la gramática autónoma basado en la articulación de cuatro

---

ahí la metáfora utilizada por F. Marchand...

<sup>77</sup> *¿Qué pasa? Terminales*, Ch. Puren *et al.*, París: Nathan, 1995.

tipos de gramáticas (remito a la presentación realizada en Puren y Sánchez 2001i). Ahora me es posible analizar este dispositivo –que tenía como objetivo poner a los estudiantes en posición de investigación personal– en función del “sistema de investigación” que propongo aquí: la “gramática reflexiva” y la “gramática de aprendizaje” permiten ingresar al alumno en un proceso personal de conceptualización/modelización (praxeológica o teórica) a partir de los datos proporcionados por los documentos: el “cuadro final de resumen gramatical” propone los modelos praxeológicos, y la “gramática de referencia” los modelos teóricos (elaborados éstos por un colega coautor del manual, Helios Costa) a los cuales este último proceso debe conducirlos.

### *5. Reentradas, entradas y salidas*

Durante este escrito he empleado, en distintas ocasiones, cada una de estas palabras clave de la teoría sistémica. Las retomo en este ítem de manera sistemática.

#### *5.1 Las reentradas dentro del sistema*

Las reentradas son el resultado de las retroacciones: corresponden a aportes al sistema que han sido generados por el funcionamiento del mismo sistema. Son las reentradas las que aseguran la presencia de circuitos recursivos (o “bucles de retroacción”) en el interior de cada uno de esos subsistemas y del sistema general de la investigación, así como la autonomía relativa del conjunto de un sistema con respecto a su entorno. Las entradas, por el contrario, que desarrollaremos en 5.2, corresponden a aportes al sistema desde fuera.

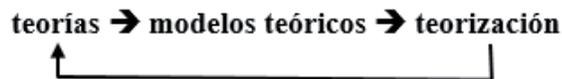
Existen tres tipos de reentradas en el sistema de investigación en DLC:

1) Las reentradas que provienen de la conceptualización de los nuevos datos de terreno generados por la movilización de los modelos praxeológicos. Ellas van a generar un bucle de retroacción sobre la modelización praxeológica: esta retroacción facilita al subsistema praxeológico la dinámica que le permite funcionar de manera autónoma. Hemos visto en el apartado 1 que

es la producción de estas reentradas lo que diferencia la movilización de la aplicación.

2) Las reentradas que provienen de la conceptualización de los nuevos datos de terreno generados por la movilización de los modelos teóricos efectuada por los investigadores. Ellas van a alimentar la dinámica del sistema praxeológico provocando una reentrada en la modelización praxeológica. Pueden provenir no solamente de los investigadores, sino también de los mismos docentes o de un trabajo colaborativo producido por ellos. Por ejemplo, cuando los docentes han participado de una investigación-acción las conceptualizaciones de las experiencias concebidas en colaboración con los investigadores provocan entonces una reentrada en la modelización praxeológica (Cf., en el esquema 1, la serie procesual movilización teórica→conceptualización→modelización praxeológica). Se trata de los mismos procesos que se esperan de los estudiantes-investigadores que integran en su metodología de investigación unos experimentos realizados en sus propias clases.

3) Las reentradas que se generan en circuitos cerrados al interior del subsistema teórico.



Este trabajo en circuito cerrado es indispensable puntualmente durante los períodos de revisión formal de la teoría con relación a sus modelos, y de éstos con relación a la teoría: se trata del mismo trabajo que he realizado en el esquema 1 para redactar el punto 5.1 de este artículo.

Es solamente al integrarse o al menos entrecruzarse las reentradas provocadas por la movilización praxeológica y la teórica (caso 3) cuando se crea una dinámica del sistema global de investigación. Lo que constituye el eje de la formación en la investigación por la investigación, es la conceptualización por los propios estudiantes-investigadores sobre los datos de terreno que han obtenido a partir de procesos paralelos de movilización teórica y modelización praxeológica que ellos mismos han realizado.

## 5.2 *Las entradas en el sistema*

Contrariamente a las reentradas, las “entradas” provienen del exterior del sistema (Cf. esquema 1). Proceden de distintas fuentes: son las entradas empíricas, sociales, metodológicas, teóricas y tecnológicas.

### 5.2.1 *Las entradas empíricas*

Estas entradas empíricas son al mismo tiempo masivas y permanentes en el sistema de investigación de la DLC, más que en otras disciplinas, porque la problemática de enseñanza de las lenguas se compara constantemente con la existencia de una adquisición natural (la de la lengua materna y la obtenida en situación de “inmersión lingüística”) considerada como a la vez más fácil y más eficaz.

Históricamente, se encuentran numerosos casos de entradas de este tipo. Se pueden mencionar, en particular:

- el rol destacado que ha desempeñado “el método natural”, o “materno” en la primera (y sin duda mayor) revolución metodológica, la de la metodología directa de comienzos del siglo XX (cf. Puren 1988a: 75-78);
- el peso permanente del modelo de inmersión (o de “inmersión lingüística”) a lo largo de esta historia;
- el lugar importante que ocupa en la didáctica de las lenguas-culturas el aprendizaje precoz, las investigaciones sobre el bilingüismo, los mecanismos cognitivos en la adquisición de la lengua materna.

Lo que se puede designar como “postulado empírico”, es decir, la evidencia que sería en la práctica misma de la lengua extranjera donde se encontraría el secreto de su aprendizaje práctico, ha prevalecido constantemente hasta la actualidad en la investigación en didáctica de las lenguas y en las concepciones de la enseñanza-aprendizaje. Corresponde a formulaciones tales como: “la lengua se

aprende hablando”, “se aprende a escribir escribiendo”, “se aprende a comunicar comunicando”<sup>78</sup> y en este momento, a propósito de la perspectiva accional, “se aprende a actuar en lengua extranjera en la sociedad exterior primero actuando en lengua extranjera en la micro-sociedad clase”. Este postulado explica, en los modelos praxeológicos, la importancia de todas las actividades que aplican la homología máxima entre los fines (los objetivos de práctica social de la lengua) y los medios (las actividades realizadas en clase para lograr esos objetivos): es también el caso para la última configuración didáctica, la de la perspectiva accional, donde la finalidad de la formación de un actor social reactiva mecánicamente la famosa orientación pedagógica que explota al máximo la homología entre la sociedad exterior y la sociedad clase, es decir la pedagogía de proyectos (Cf. Puren 2014b).

### 5.2.2 *Las entradas sociales*

Son las más importantes en lo que concierne a la evolución de los modelos praxeológicos. Se trata de una de las principales lecciones que saqué en la conclusión general de mi *Historia de las metodologías*, donde, al enumerar “las impresiones más sobresalientes de este recorrido histórico”, decía que me habían impresionado en particular:

[...] las relaciones estrechas y constantes entre esta DLVE [Didáctica las Lenguas Vivas Extranjeras] y **la vida económica, política e intelectual del país**, que hacen que el verdadero motor del cambio pedagógico no sea la evolución interna de la disciplina didáctica (en particular, como se presenta a menudo, las modificaciones que intervienen en las teorías de referencia, ya sean pedagógicas, psicológicas, lingüísticas,...) sino la aparición de nuevas necesidades sociales: la enseñanza de las LVE y por consiguiente la reflexión sobre esa enseñanza aparecen como prácticas eminentemente sociales, más allá de las ilusiones individualistas o tecnocráticas que a veces mantienen sus diferentes actores (1988a: 263, destacado en el original).

---

78 De ahí surge la importancia de la simulación en el enfoque comunicativo, que asegura una homología máxima entre la práctica de aprendizaje y la de uso de la lengua.

Por otro lado, estas entradas sociales influyen constantemente los efectos que pueden tener las otras entradas en uno o en otro de los subsistemas: al final de la misma obra, hablaba del impacto que me había causado...

[...] la enorme y decisiva influencia de las **situaciones de enseñanza-aprendizaje** sobre el destino de cada una de las metodologías constituidas: las falencias en la formación de los docentes, las pocas horas de enseñanza semanal, la gran cantidad de alumnos por clase, su mínimo interés y su gran heterogeneidad, entre otras cuestiones, han sido percibidos constantemente por los metodólogos de la metodología directa y audiovisual como los frenos más potentes contra la innovación, y como los primeros responsables de los fracasos. La reflexión metodológica ha navegado sin cesar entre, por un lado, la valoración de las **situaciones de enseñanza-aprendizaje** y la elaboración de metodologías que pretendían adaptarse a ellas (MT, MA) y por otro lado, la construcción de proyectos ambiciosos cuya puesta en marcha hubiera exigido un cambio radical de las situaciones existentes (MD, MAV). Pareciera que actualmente estamos regresando a una fase de consideración prioritaria de estas situaciones, sin duda a raíz del desarrollo de la enseñanza de las LVE a los adultos, donde las situaciones son de una extrema diversidad, y también a causa de la masificación de la Enseñanza secundaria, que se impone cada vez más como su primera realidad. Pero, sea cual fuere la orientación elegida, son en definitiva determinantes estas situaciones de enseñanza-aprendizaje, sobre las cuales no pueden decidir ni los metodólogos, ni los diseñadores de cursos, ni los profesores<sup>79</sup> (op. et loc. cit, destacado en el original).

Hasta ahora, mis investigaciones posteriores no han modificado este análisis sino que más bien lo han reforzado al mostrar que esas entradas sociales continuaban funcionando tan fuertemente y de la misma manera. Hace algunos años, he

---

79 MT=metodología tradicional. MA=metodología activo. MD= metodología directo. MAV=metodología audiovisual. LVE= lenguas vivas extranjeras.

introducido el concepto de “configuración didáctica”<sup>80</sup> en el cual es determinante la función de los objetivos sociales lingüísticos y culturales: en efecto, una modificación significativa de uno y/o de otro de estos objetivos desencadena un proceso de reconfiguración general que llevará finalmente a las modificaciones de los *currículos* en los ministerios; de los manuales en las editoriales; de las expectativas de los estudiantes en las clases y de las prácticas de enseñanza. La última evolución de las configuraciones didácticas, la que aparece en el *MCERL* (Consejo de Europa, 2002) con los nuevos objetivos de las competencias plurilingües y multiculturales y de la formación de un actor social, no escapa a la regla (Cf. Puren 2014a y la bibliografía correspondiente).

### *5.2.3 Las entradas metodológicas*

Las entradas metodológicas también han sido relevantes en la evolución histórica de la investigación-intervención en la DLC. Ya mostré en otras publicaciones que las metodologías constituidas se elaboran oponiéndose a las anteriores<sup>81</sup>, prolongándolas (es el caso entre el método audiovisual y el enfoque comunicativo), o tomando prestadas, de manera ecléctica, varias características de metodologías anteriores.<sup>82</sup> De todas maneras, la cantidad de “métodos” (en el sentido de unidades mínimas de coherencia metodológica) es limitada y sus combinaciones y articulaciones no son infinitas.<sup>83</sup>

Las entradas metodológicas funcionan del mismo modo en cada docente durante su carrera: son los aportes de su experiencia personal de aprendizaje y enseñanza (incluyendo, en este último caso, los enfoques, los métodos y técnicas que extrae

---

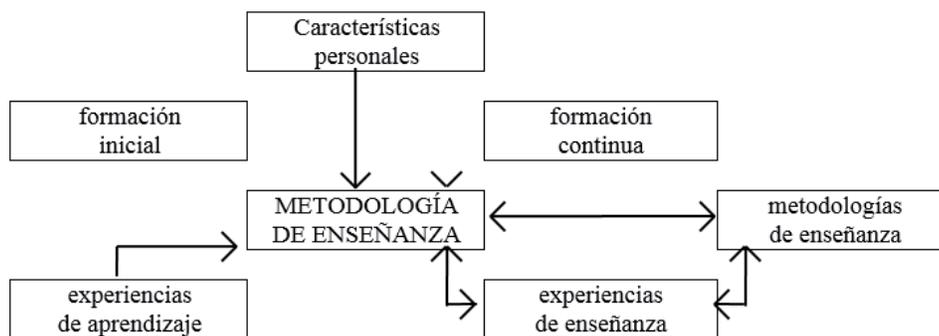
80 Cf. Puren 029 (Sitografía).

81 El método directo se elaboró así oponiéndose sistemáticamente al tradicional (Puren, 1988a, capítulo 2.2., cap. 2.1.5 p.72). Y expliqué el motivo por el cual había elaborado mi versión de la perspectiva accional de la misma manera, en oposición al enfoque comunicativo (Puren, 2014a, “Introducción” p. 4).

82 Es el caso de la metodología activa, metodología oficial en la enseñanza escolar de las lenguas vivas extranjeras de los años 1920 a los años 1960, cuyos promotores se proponían mantener las principales características de la metodología directa pero a la vez corregir lo que consideraban como unos excesos de ésta por medio de un retorno parcial a la metodología tradicional (Puren, 1988a, capítulo 3.2. pp. 148-153). También es el caso de los manuales de FLE a partir de los años 1980, que desechan la versión más fuerte del enfoque comunicativo para regresar, en particular, a una enseñanza más sistemática de la gramática, con ejercicios tradicionales de identificación, conceptualización, aplicación y entrenamiento (Puren, 1994e, cap. 1.1.2, pp. 16-19).

83 Cf. el cuadro de oposiciones metodológicas fundamentales, Puren 008.

de los manuales), de su formación inicial y continua (incluyendo sus lecturas y contactos con sus colegas); a todo ello habría que agregar, en la enseñanza escolar francesa, los programas oficiales, que contienen, a veces, orientaciones metodológicas precisas. En una publicación en colaboración (Puren 1999h), propuse una “pequeña sesión de trabajos prácticos de teorización” que culminaba con una modelización de una “red” que representaba los diferentes orígenes posibles de la metodología empleada por un docente (Puren, 1999h: 30-33):



Estos “orígenes” son entradas cuando que pueden funcionar de dos maneras diferentes dentro del subsistema praxeológico:

- Se integran en la dinámica del subsistema pragmático cuando vienen a alimentar en el docente su propia conceptualización de sus datos de terreno, como las entradas teóricas pueden integrar el proceso de teorización è modelización teórica.
- Originan un proceso de aplicación metodológica cuando introducen modelos praxeológicos destinados a ser utilizados inmediatamente (“prêt-à-enseigner”, “listo para enseñar”, como se dice “prêt-à-porter”, “listo para vestir” tratándose de la vestimenta); como las entradas teóricas pueden dar lugar a aplicación teórica.

Dichas entradas metodológicas pueden ser el resultado de un proceso colectivo (los “gajes del oficio”), inscriptas en una metodología (el trabajo en parejas y la simulación del enfoque comunicativo, por ejemplo, cuando esas técnicas son utilizadas de manera sistemática y mecánicamente, incluso en las

secuencias didácticas para las que no están adaptadas<sup>84</sup>), e incluso de manera institucionalizada<sup>85</sup>. Finalmente, esas entradas pueden tomar la forma extrema de lo que se llama “enfoque no convencional” o “alternativo” como han sido el “Método silencioso”, la “Sugestopedia” o incluso el “Aprendizaje por reacción física total”<sup>86</sup>: se trata de macro-modelos praxeológicos que exigen ser aplicados de manera tan exclusiva y sistemática como apasionada, de tal modo que estos enfoques son para la DLC lo que fue la alquimia para la química (Cf. Puren, 1994e: 64)<sup>87</sup>.

Las culturas escolares, en las que están las didácticas, pueden ser consideradas como géneros de entradas sociales en la medida en que forman parte del entorno del proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se desarrolla en la clase; aunque, por supuesto, algunos de sus elementos pueden constituirse en entradas metodológicas.

#### 5.2.4 Las entradas teóricas

Las teorías externas a la didáctica de las lenguas-culturas que van a ingresar a su sistema de investigación-acción dan lugar a dos grandes clases de procedimiento. Son utilizadas para la movilización retórica (Cf. *supra*. 4.2) o para generar modelos teóricos que luego van a ingresar a los diferentes procesos de investigación –teorización, aplicación, transposición o movilización– (Cf. esquema 1). En algunas investigaciones de estudiantes, la teoría se constituye

---

84 En un manual reciente de FLE que pretende implementar la perspectiva accional, se pide a los estudiantes, por ejemplo, como tarea final de una secuencia didáctica, que se constituyan en parejas, imaginen que un compañero va a festejar pronto su cumpleaños y que preparen la fiesta que todos le van a ofrecer. ¿Por qué ese trabajo en pareja, si el objetivo es colectivo? (toda la clase va a festejar ese cumpleaños), y ¿por qué imaginar un cumpleaños antes de preguntarse si no habría efectivamente un cumpleaños real?

85 Es el caso de los esquemas de clase de la metodología directa (Puren 1988a: 115-117) o del método activo (op.cit: 154-155).

86 Cf. Dufeu, Bernard, *Los enfoques no convencionales de las lenguas extranjeras*, Paris: Hachette, colección “F-Referencias”, 1996, 208 pp. Y también CARÉ, Jean-Marc (coord.), “‘Enfoques diferentes’ y didáctica plural de las lenguas” (*Le Français dans le monde*, número especial “Recherches et applications”, enero de 1999, pp. 187-191. París: EDICEF).

87 Un ejemplo caricaturesco de macro-modelo praxeológico de este tipo ha aparecido en los últimos años en la enseñanza escolar francesa, donde goza del apoyo de una parte de los inspectores de lenguas. Cf. el análisis que he realizado con otros dos colegas y que he publicado en mi sitio: Puren Ch, Medioni M A, Sébahi 2013.

solo en objeto de una movilización retórica, mientras que en otras la misma teoría aparece integrada en una verdadera dinámica de investigación-intervención. Del mismo modo, se podría pensar que, sucesivamente, la misma teoría podría constituirse en objeto de los dos procedimientos durante la evolución histórica de la disciplina.

Cuando se diseña la historia de las metodologías, no siempre es fácil evaluar lo que procede verdaderamente de las entradas teóricas. Tomemos el ejemplo de los modelos praxeológicos de la concepción de la gestión de los procesos cognitivos de enseñanza-aprendizaje<sup>88</sup>. Las ideas que presentaré a continuación, sin duda, pueden ser discutidas indefinidamente, siendo ahora la verdad histórica –si verdaderamente este concepto puede ser aplicado a esta cuestión...– definitivamente imposible de reconstituir.<sup>89</sup>

– *Los modelos de recepción y de impregnación (o de “inmersión”)* fueron entradas empíricas. Es probable que las neurociencias nos precisen los mecanismos neurológicos que intervienen en esta adquisición natural que el modelo de inmersión pretende reproducir, pero ello no resolverá la cuestión de la gestión compleja de los modelos cognitivos que actúan en el aprendizaje formal, que siempre deberán ser variados y variables.

– *El modelo de la activación* –el de la metodología directa que se evidencia principalmente a través del “método interrogativo” (pregunta del docente-respuesta de los estudiantes-corrección del docente)– no tiene un origen empírico: en efecto, este esquema interrogativo nunca es utilizado de manera intensiva y sistemática fuera del aprendizaje formal, incluso en situaciones naturales de apoyo al aprendizaje, por ejemplo la de la madre con su hijo. Se trata sin duda de un modelo praxeológico elaborado durante siglos por los procesos del subsistema praxeológico: aparece en el “método socrático” empleado en los diálogos de Platón, y se vuelve a encontrar un poco más tarde en el catecismo tridentino del siglo XVI. Este modelo ha sido reactivado y reforzado por el surgimiento de los “métodos activos” a fines del siglo XIX, influenciados a su vez por las investigaciones teóricas de la época sobre la psicología del niño (Cf. Puren

<sup>88</sup> Se puede leer una síntesis de este ejemplo en Puren 016 (Sitografía).

<sup>89</sup> Estas ideas recapitulan en parte las expuestas en 4.2 que versaba sobre la movilización retórica.

1988<sup>a</sup>: 78). ¿En qué medida? Como esas investigaciones aparecen raras veces citadas en los textos de los metodólogos de la época, se puede pensar que sólo corresponden a la "movilización teórica". Por otra parte, en mi conocimiento, no se ha intentado elaborar un modelo teórico correspondiente; incluso en 1950, en el trabajo que François Closset dedica a la metodología activa<sup>90</sup>.

– *El modelo de la reacción* parece corresponder a una entrada teórica fácilmente identificable y que fue reivindicada explícitamente por los metodólogos audio-orales norteamericanos –el behaviorismo–, pero ya señalé en mi *Historia de las metodologías* que la preocupación sobre el montaje de automatismos por medio de ejercicios intensivos mono-estructurales no provenía de la metodología audio-oral: esta entrada teórica ha dado lugar a la transposición didáctica (el modelo teórico correspondiente, a saber el modelo de Skinner estímulo-respuesta-refuerzo fue introducido sin modificaciones en la práctica con los ejercicios estructurales por medio de grabadores bi-pistas) pero, en parte, funcionó como movilización teórica. En gran parte, el estructuro-globalismo también funcionó como movilización teórica en la metodología audiovisual francesa, donde fue utilizado, como lo señalé también en 1988, como una especie de antídoto al virus anti-mentalista del behaviorismo<sup>91</sup>. Por el motivo al que alude Moirand, el del deseo de legitimación (cf. cita *supra*), los metodólogos han valorizado las referencias teóricas con mucho énfasis, es decir –utilizando la terminología que empleo aquí– han recurrido a la movilización retórica.

– *El modelo de la interacción* (el del enfoque comunicativo) es de origen empírico, a pesar de que, como lo hemos visto antes, las investigaciones teóricas sobre la "co-construcción del sujeto y de los saberes", fueron movilizados de manera retórica, (cf. 4.2). La teoría del interaccionismo socio-discursivo, por el contrario, ha dado lugar a transposición didáctica (cf. 4.5).

– *El modelo de la construcción*, con su hipótesis central de la interlengua (cf. *supra* la conclusión de 4 sobre la noción de gramática), se utilizó en parte para

---

90 El fragmento citado en Puren 006 es un buen ejemplo de las diferentes técnicas de puesta en marcha de un modelo praxeológico, el del "método activo". Para la presentación de este método, Cf. Puren 005 (Sitografía).

91 Con respecto a estos señalamientos sobre el modelo de la reacción, Cf. Puren 1988a, cap. 4.1.3: 198-202 y cap. 4.2.3.2: 232-234.

legitimar científicamente las actividades muy antiguas de conceptualización gramatical<sup>92</sup>, alimentando así la movilización retórica. Pero dio lugar a una variante del modelo praxeológico de la concepción gramatical por parte de los aprendientes, a saber la conceptualización de los estudiantes sobre sus propios errores (y no, como antes, sobre unos enunciados modelo). Por el momento, sólo he visto funcionar las referencias al socio-constructivismo como movilización retórica, incluso con su modelo teórico de “resolución de problemas en grupos”: esto no significa que no pueda tener como los otros un efecto indirecto, pero muy concreto, de refuerzo de tal o cual modelo praxeológico.

¿Qué será del modelo de la “*pro-acción*”<sup>93</sup> y de la teoría cognitiva de las “neuronas-espejo” que he mencionado antes (cf.4.2)? Sólo el futuro de la DLC nos dirá si entrarán un día en un proceso distinto al que se encuentran limitados en la actualidad, el de la movilización retórica.

#### 5.2.5 *Las entradas tecnológicas*

He analizado en tres artículos anteriores, lo que en ese momento no designaba todavía como “entradas tecnológicas”:

- “La didáctica de las lenguas frente a la innovación tecnológica” (Puren 2001f).
- “Nueva perspectiva accional y (nuevas) tecnologías educativas: ¿qué convergencias y qué divergencias? (Puren 2009e).
- “Nuevas tecnologías y perspectiva accional: ¿cuál es el porvenir de los manuales de lengua?” (Puren 2013k).

---

<sup>92</sup> Ocupan un lugar predominante en la metodología tradicional, denominada “gramática-traducción” (Cf. Puren 1988<sup>a</sup>: 16 y siguientes).

<sup>93</sup> Desarrollo este modelo en Puren 016 (Sitografía), como una nueva referencia teórica de la perspectiva accional.

En el primer artículo, propongo una tipología de modelos históricos de la innovación tecnológica en DLC que vuelvo analizar en el segundo: cada uno de estos modelos corresponde a una manera diferente de integrar modelos praxeológicos. Invito entonces a mis lectores a consultar esta tipología y su análisis en ambos artículos.

Además, en este segundo artículo, presento "los cinco diferentes postulados sobre los mecanismos que intervienen en el funcionamiento de las relaciones entre innovación tecnológica e innovación didáctica" (op.cit: 3-5). A continuación, cito en bastardilla y comento la presentación realizada allí:

– *El determinismo tecnológico: las potencialidades de las innovaciones tecnológicas provocarían por sí mismas efectos mecánicos de innovación didáctica.*

Este postulado corresponde a una posición que podría denominarse "aplicacionismo tecnológico". Efectivamente, cuando se analiza una cierta cantidad de informes de experimentos, tenemos la impresión de que la intervención sobre el terreno se encuentra determinada principalmente por las actividades que genera la propia tecnología utilizada.

– *El determinismo social: las innovaciones tecnológicas se desarrollarían y/o difundirían solo en el caso de que respondan a demandas, aspiraciones y necesidades sociales, en este caso, las de los estudiantes y docentes; por otra parte, estos usuarios se las apropiarían imponiendo sus propios usos, adaptándolas a su manera y provecho, si fuera necesario.*

Si adoptamos este postulado, consideraremos que las innovaciones tecnológicas corresponden a una combinación entre las entradas tecnológicas y sociales. Ciertamente, esta estrategia de intervención es más interesante que la primera desde el punto de vista didáctico, en la medida en que exige forzosamente la observación, el análisis y la interpretación de los comportamientos de los aprendientes, lo que permite en consecuencia activar la dinámica recursiva del subsistema praxeológico, una vez que se hayan conceptualizado los datos recabados.

– *El determinismo disciplinar: las demandas, aspiraciones y necesidades que han surgido en las distintas disciplinas (la didáctica de las lenguas-culturas, por ejemplo) obligaría a sus especialistas (los didactas, metodólogos, autores de manuales, inspectores, formadores y docentes de las lenguas-culturas) a promover o utilizar tal o cual tecnología de tal o cual manera para desarrollar tal o cual potencialidad.*

Este postulado da origen a una especie de implicacionismo tecnológico, que supone, por otro lado, como el del determinismo tecnológico, la existencia de “modelos tecnológicos” que pueden funcionar directamente como modelos praxeológicos. Como lo subrayo en la página 4 de ese artículo, este principio ha sido utilizado en Francia para justificar en parte el uso masivo de los laboratorios de lengua en los años 1960-1970.

– *La convergencia/la divergencia: sería necesario que existiera una “convergencia” histórica (se podría hablar también de “conjunción”, “encuentro”, “coincidencia” o también “sinergia”) entre las potencialidades tecnológicas por un lado, y por otro las demandas, aspiraciones y necesidades sociales y disciplinares, para que surja la “innovación sostenible”, es decir, una innovación que se difunda ampliamente y que se mantenga en el tiempo. Si esta conjunción no se produjera, o peor aún, si no existiera(n) divergencia(s), no podría establecerse una relación duradera entre una innovación didáctica y tecnológica.*

Este postulado, como el del determinismo social, se puede interpretar, en mi modelización del sistema de investigación en DLC, como una variante de la combinación entre las entradas tecnológicas y sociales.

– *El postulado de la complejidad: este último postulado puede ser calificado de “complejo” ya que incluye a todos los anteriormente citados: se considera que los mecanismos correspondientes actúan de manera tan diversa y variable como aleatoria: la presencia de los cuatro tipos anteriores de mecanismo sería constante, y según los casos, uno u otro sería el que se impone, o se combinaría (simultáneamente) y/o también se podría articular (cronológicamente) con uno o varios de los restantes.*

Este postulado coincide con la idea, sobre la cual se sostiene toda mi modelización del sistema de la investigación en DLC, de que este sistema es complejo en el sentido en que son numerosos y variados los procesos que lo componen, y que funcionan de manera muy variable.

El funcionamiento de las entradas tecnológicas en los sistemas de investigación de las disciplinas escolares en general ha sido objeto de cuestionamientos más bien críticos por parte de numerosos especialistas. Bruno Devauchelle, por ejemplo, considera que "se sobrevalúan las experiencias/innovaciones con respecto a las prácticas ordinarias" (2015)<sup>94</sup>; y si aceptamos las reflexiones de Jean-François Florina (2015), estas experiencias serían subexplotadas a causa de la rápida evolución de las tecnologías: "la rapidez de la evolución deja poco tiempo para la experiencia y la toma de distancia". Si esto se comprueba, desgraciadamente, podemos temer que las entradas tecnológicas no sean capaces de sustentar los diferentes procesos del subsistema praxeológico, cuyo funcionamiento necesita tiempo, práctica y reflexión; sin olvidar la dificultad de realizar entradas teóricas: ¿cómo podemos movilizar los estudios sobre la ergonomía cuando pasamos en pocos años en la clase de las computadoras de escritorio a las pizarras interactivas, luego a las tabletas y los smartphones? Se habla mucho de los "entornos informáticos", pero es evidente que la innovación duradera, la única que le interesa al especialista en didáctica porque asegura la generalización y la perdurabilidad de nuevos modelos praxeológicos, necesitaría "entornos de investigación" diferentes.

La conclusión de mi artículo de 2009 se titulaba precisamente "Algunas reglas de acción para la innovación sostenible", y eran éstas:

1. Partir del conjunto actualmente disponible de innovaciones didácticas coherentes implicadas por la nueva perspectiva orientada a la acción social;
2. Localizar los puntos existentes de convergencias entre estas innovaciones didácticas y las tecnológicas;

---

94 En otras palabras, B. Devauchelle se preocupa por la falta de coordinación entre las entradas tecnológicas y sociales.

3. Tener en cuenta tanto las convergencias como las divergencias (pág.17).

Efectivamente, éstas son las medidas que se imponen para que las entradas tecnológicas puedan entrar verdaderamente en la dinámica recursiva del subsistema praxeológico.

#### 5.2.6 *El ejemplo histórico del método directo*

En mi *Historia de las metodologías*, en la introducción del capítulo 2.2 dedicado a los orígenes del método directo escribía lo siguiente:

Cuando se trata de describir los “orígenes” del MD, los diferentes capítulos se imponen prácticamente sin más al historiador. Aunque parece al mismo tiempo muy difícil elaborar entre esos diversos “orígenes” una clasificación y sobre todo una jerarquización que no sean ampliamente arbitrarias. En este laberinto de causas, fuentes o incluso influencias que han prevalecido en el nacimiento, la vida y la posteridad del MD, invito prudentemente a los lectores, más allá del recorrido que debo realizar, a seguir su propio hilo de Ariadna (1988<sup>a</sup>: 65-81).

Decía más arriba, en 5.2.4, que era difícil evaluar lo que proviene realmente de las entradas teóricas. De hecho, el peso de cada tipo de entrada y el peso de cada tipo de entrada en relación con las otras, son difíciles de estimar *a posteriori* en las evoluciones metodológicas. Ahora puedo clasificar los diez “orígenes” del método directo que señalaba en mi *Historia de las metodologías* según la tipología provista por los conceptos del esquema 1:

##### – 4 entradas praxeológicas

- La evolución interna del método tradicional (cap.2.1.4)
- La ruptura con el método tradicional escolar (cap.2.1.5)
- El modelo alemán (cap.2.1.6)
- Precursores (cap.2.1.7)

– 3 entradas sociales

- Nuevas necesidades y nuevos objetivos (cap.2.1.1)
- El contexto político y educativo (cap. 2.1.2)
- La profesionalización del cuerpo docente (cap.2.1.3)

– 2 entradas científicas

- La nueva psicología (cap.2.1.9)
- La fonética práctica (cap.2.1.10)

– 1 entrada empírica

- El método natural (cap.2.1.8)

Por supuesto, esta estadística no reviste valor de ley general. Simplemente justifica, si fuera necesario, la complejidad de los mecanismos que intervienen en el marco de las (r)evoluciones metodológicas en didáctica de las lenguas; y también –al menos lo espero–, el interés y la pertinencia de los conceptos sistémicos utilizados en mi teoría de la investigación.

### *5.3 Las salidas del sistema*

Todo sistema posee entradas y salidas. Ya mencioné las “salidas” del sistema que están compuestas por las publicaciones, las ponencias y los intercambios durante los seminarios, coloquios y otros encuentros de investigadores, que constituyen, en principio, los resultados de la investigación producidos por el subsistema teórico o por el conjunto del sistema de investigación. Pero el sistema también genera salidas únicas o principalmente elaboradas dentro del subsistema praxeológico, tales como los informes de aplicaciones metodológicas o tecnológicas, fichas de preparación de clases, gramáticas, manuales y otros materiales didácticos.

### *6. Sistema y meta-sistema*

Una teoría general de la investigación no puede ser considerada como una “salida” de este sistema. En la teoría sistémica, todo sistema exige un meta-sistema que solamente pueda describirlo, analizarlo e interpretarlo, ya que esas

operaciones solo pueden ser realizadas desde el exterior. No se puede, como dice un viejo proverbio popular francés, “asomarse a la ventana para mirarse pasar por la calle”. David, quien desea elaborar una teoría de la investigación-intervención “considerada como la generalización de los diferentes métodos de investigación” –y por lo tanto que permita un punto de vista meta sobre todos esos métodos– agrega “que es también la más compleja de gestionar en cuanto al respeto de los principios éticos, metodológicos y epistemológicos” (David, 2000: 21). En DLC, el meta-sistema (el sistema meta-didáctico, pues) corresponde a la perspectiva que denomino, –retomando un concepto propuesto y desarrollado al inicio en un sentido un poco diferente por Galisson– “didactológica” y esa perspectiva se ha elaborado principalmente a partir de los puntos de vista ético, ideológico y epistemológico.<sup>95</sup> Este último punto de vista, el epistemológico, es el que he utilizado en el presente texto, tratando de encontrar en la teoría sistémica la posición de exterioridad necesaria. Las investigaciones-intervenciones ponen de manifiesto, por su parte, las otras dos perspectivas constitutivas de la disciplina, a saber, las perspectivas metodológica y didáctica.

Las investigaciones fundadas en la perspectiva didactológica son necesarias, por supuesto, pero considero por mi parte que no se ayuda a los estudiantes-investigadores cuando se los orienta hacia investigaciones didactológicas en un comienzo, sin que hayan adquirido con anterioridad un mínimo manejo de la investigación-intervención, lo que implica en particular, un trabajo personal dentro del subsistema praxeológico por medio de experimentos o al menos observaciones personales sobre el terreno de la enseñanza. Es por este motivo que la relevancia que ha adquirido la sociolingüística en la formación inicial de los docentes de FLE o de FLES, y que han tomado las temáticas sociolingüísticas en los temas de investigación que les son propuestos, constituye, a mi modo de ver, un grave error estratégico.

### *7. Un mismo enfoque de referencia, la ingeniería*

Al final de su artículo, David saca la siguiente conclusión:

---

<sup>95</sup> Cf. Puren DLC-DR1, “Las tres perspectivas constitutivas de la didáctica de las lenguas-culturas”; Puren DLC-DR7, “La perspectiva didactológica 1/2, la epistemología”; Puren DLC-DR8, “La perspectiva didactológica 2/2, la ideología y la deontología”.

El terreno no es, en consecuencia, un lugar del cual se van a extraer constantes y regularidades. En la investigación-intervención, el terreno es al mismo tiempo lugar de ingeniería (concepción de modelos y herramientas de gestión adecuados, incluso de modelos y herramientas que permitan la gestión de los cambios) y fuente de teorías fundadas (lo que la concepción y uso de estas herramientas revelan sobre el funcionamiento de las organizaciones, que irá a enriquecer el corpus de conocimientos teóricos en ciencias de gestión). Por analogía con la expresión de Glaser y Strauss, se puede describir la investigación en ciencias de gestión como una ingeniería de gestión fundada. Esta denominación es compatible, además, con la idea defendida por Simon hace mucho tiempo (1969) según la cual las ciencias de gestión constituyen no solamente ciencias de acción –es el caso de numerosas ciencias– sino también ciencias de lo artificial (David, 2000: 21).<sup>96</sup>

Hace mucho tiempo que los especialistas en Ciencias de la Educación hablan de la enseñanza como “ingeniería pedagógica”, y que definen por lo tanto la función principal de la enseñanza como la de la concepción de dispositivos artificiales de enseñanza.<sup>97</sup> Uno de las grandes referencias en epistemología de la ingeniería es Herbert Simon<sup>98</sup>, autor, entre otras, de esta célebre publicación citada aquí por David, llamada *Ciencias de los sistemas, ciencias de lo artificial*. Simon es también, desde hace tiempo, una de mis tres grandes referencias epistemológicas, junto a Edgar Morin y Richard Rorty, de lo que denomino “la didáctica compleja de las lenguas-culturas”.<sup>99</sup> Ya he tenido la ocasión de citar las líneas siguientes<sup>100</sup>, donde extiende la noción de “diseñadores profesionales” más allá de lo que

---

96 Cf. Simon 1969 (Sitografía).

97 Uno mide el grado de ruptura con el pensamiento pedagógico que ha podido mantener la DLC durante varias décadas, al ver que los promotores del enfoque comunicativo privilegiaban sistemáticamente en su discurso los documentos “auténticos” y la simulación en clase de situaciones de comunicación “auténticas”... Sobre el concepto de “dispositivo” en DLC, Cf. Puren 030 donde aparece definido en relación a “entorno” y “situación” y se describe por sus componentes (soporte, guía, recurso, material, espacio, tiempo y actores).

98 Premio Nobel de Ciencias Económicas en 1978, Herbert A. Simon recibió la medalla “Turing” (el “Nobel de Informática”) en 1975 por sus investigaciones sobre la Inteligencia Artificial y la Ciencia de la Cognición.

99 Cf. Puren 048. (Sitografía).

100 Puren DLC-DR4, capítulo 2.4: 13 “Entorno e ingeniería”.

comúnmente se denomina “ingenieros”, y donde desarrolla una crítica del aplicacionismo que yo podría contentarme con copiar-pegar reemplazando “escuelas de ingenieros” por “formaciones universitarias en DLC”, y “física y matemática” por “lingüística y sociolingüística”...:

Los ingenieros no son los únicos diseñadores profesionales. Cualquiera que imagine algunas disposiciones que intenten cambiar una situación existente en una preferida, es un diseñador. La actividad intelectual por la cual son concebidos los artefactos materiales no es fundamentalmente diferente de aquella en la que se prescribe una medicina a un enfermo o en la que se imagina un nuevo plan de venta para una empresa, e incluso una política social para un estado. La concepción, entendida así, ocupa el lugar central en cualquier formación profesional. Ella es la que diferencia ciencias de profesiones. Las escuelas de ingenieros, como las de arquitectura, derecho, gestión, medicina, escuelas normales de enseñanza, todas estas implicadas en el proceso de concepción.

Por una paradoja irónica, cuando se afirma el rol decisivo de la concepción en toda actividad profesional, observamos que en el siglo XX se han eliminado completamente las ciencias de lo artificial en los programas de las escuelas que forman profesionales. Las escuelas de ingenieros se han transformado en escuelas de física y matemática; las de gestión en escuelas de matemáticas aplicadas. El uso de calificativos del tipo “aplicado” disimula la cuestión, ¡pero no la cambia! Significa simplemente que en las escuelas profesionales, las materias que se enseñan son seleccionadas en los campos de la matemática y de las ciencias naturales, teniendo en cuenta lo que se considera particularmente interesante en tal o cual actividad profesional. Pero no significa que la concepción como tal sea enseñada, distinguiéndola del análisis (Simon, 1969: 113-114).

Lo que concibe un ingeniero, justamente, no son teorías ni prácticas sino modelos que deben tener en cuenta todos los datos de terreno. Un ingeniero

concibe su puente (que forzosamente deberá representar en una maqueta en un momento dado, ahora modelizada en computadora) de manera que integre todos los parámetros de su entorno y función: el tipo de terreno con el subsuelo del río y sus riberas, el ancho del lecho y sus variaciones de caudal, el tipo de tráfico esperado, etc. Es justamente lo que un docente de DLC se propone hacer cuando realiza modelizaciones praxeológicas con el fin de producir, mejorar o adaptar modelos praxeológicos, que son también *artefactos*, como los modelos de los ingenieros: actividades previstas sobre los documentos, preparaciones de unidades y secuencias didácticas, guías pedagógicas y otros dispositivos de enseñanza-aprendizaje.

La “planificación de clase” de un docente experto es a la secuencia didáctica que realizará luego, lo que la maqueta es al puente que el ingeniero construirá después. No corresponde ni a teorías aplicadas, ni a las prácticas que realizará efectivamente en la clase, contrariamente a lo que esta expresión acuñada desgraciadamente sugiere. Un docente experto *no prepara sus clases, sino que se prepara para dictar clase*: la distancia entre estas dos posturas corresponde precisamente a la de esa interfaz que constituye el “modelo”: prepararse para dictar clase es *proyectarse* a la clase por venir<sup>101</sup> para elaborar una especie de maqueta, un esbozo de conjunto donde se encontrarán sin duda –para utilizar la metáfora del viaje– las representaciones del destino final, algunos hitos y etapas, algunos pasos difíciles, los distintos tipos de guías y ayudas disponibles, quizá algunos recorridos diferenciados e incluso un destino alternativo.<sup>102</sup>

La noción de “proyecto” es central tanto en enseñanza como en ingeniería –un ingeniero es básicamente un diseñador de proyectos–, como en investigación: Cf. el esquema 2, donde el proyecto desempeña un rol de mediación tanto entre

---

101 La noción de “proyecto” es también fundamental en ingeniería... como en la enseñanza y la investigación sobre la enseñanza. Con respecto al proyecto de investigación, Cf. Puren DLC-DR3 Cap. “Definir su proyecto de investigación”.

102 Leí con interés el mensaje que un docente de primaria, Jean-François Laurent, publicó en su blog y que ha habido denominado precisamente “Préparer sa classe ou se préparer à faire classe ” (<http://jean-francois.laurent.over-blog.com/page-jean-fran-ois-laurent-prepare-la-classe-autrement-penser-autrement-2785281.html>, última consulta el 4/1/2015). Opone principalmente la idea de “preparar su clase” en tanto planificación técnica a la de “prepararse para dictar clase” en tanto preparación psicológica, pero también se encuentran en su texto observaciones tales como “anoto algunos puntos de referencia para mi jornada de trabajo, luego reflexiono, pienso, anticipo” que se corresponden con una actividad de modelización de un proyecto.

el sujeto y el objeto, como entre la comprensión y la intervención, así como los desarrollos correspondientes que se encuentran en el artículo del cual extraje este esquema (Puren DLC-MR5).

## **Conclusión**

En este ensayo me he propuesto elaborar una teorización de los procesos de la investigación en mi disciplina apoyándome en el marco conceptual de la teoría sistémica y por ello, el resultado es una modelización del “sistema de investigación en DLC”. Dicha modelización es compleja (contiene numerosos elementos relacionados entre sí por numerosos procesos de los cuales los más significativos son los involucrados en los circuitos recursivos) como lo sostiene la teoría sistémica (que ha sido elaborada precisamente para dar cuenta del funcionamiento de los sistemas complejos) y como lo propone la “didáctica compleja” que busco construir desde hace años porque es la que me parece más capaz de enfrentar el desafío de la gestión de los procesos complejos de la enseñanza-aprendizaje de una lengua-cultura.

En el artículo ya citado, Walliser propone un criterio de calidad para cada una de las funciones que asigna a los modelos (el fragmento que sigue es un montaje de segmentos extraídos del conjunto de su texto):

*1. Función icónica: su “expresividad”, es decir, la facultad que posee de hacer coincidir al máximo su formalismo y su interpretación.*

*2. Función demostrativa: su “robustez”, es decir, la facultad que posee de integrar fuertemente hipótesis y consecuencias.*

*3. Función empírica: su “verosimilitud”, es decir, la facultad de expresar un fenómeno “mínimamente”.*

*4. Función heurística: su “fecundidad”, es decir, su capacidad de generar una descendencia rica y diversa.*

*5. Función praxeológica: su "pertinencia", es decir, su facultad de tratar el problema que debe esclarecer en forma provechosa.*

*6. Función retórica: su "performatividad", es decir, su facultad de ser aceptada como un conocimiento válido por los agentes en cuestión.*

No puedo evaluar exactamente la modelización del sistema de investigación que propongo en el esquema 1, en la medida en que, como podrán observar, no puedo autoevaluar la mitad de los criterios (4, 5 y 6), ni pueden ser evaluados en este momento.

Si me he arriesgado a presentar a pesar de todo este modelo, es porque me parece que responde suficientemente a los otros criterios (1, 2 y 3) para ser operacional en su campo, el de la formación en la investigación en DLC, combinado con el modelo de tipologías de tipos de investigación (esquema 2).

Este modelo del sistema de investigación en DLC integra la investigación hecha por los especialistas y la de los docentes. No solamente porque los docentes pueden activar procesos recursivos de investigación, tanto en el subsistema praxeológico (modelización praxeológica de sus prácticas de enseñanza) como en el subsistema teórico (teorización interna al sistema); sino también porque, tal como lo decía anteriormente, en la formación en la investigación universitaria, la de los estudiantes-investigadores, es muy interesante incluir los procesos del subsistema praxeológico.

En ambos casos, lo que otorga calidad a una investigación en DLC, que es a la vez lo que provoca su complejidad y su duración, es la cantidad de entradas así como la cantidad y la extensión de los procesos recursivos que relacionan entre sí los dos subsistemas de la investigación:

– Los procesos que denomino "lineales" (flechas discontinuas en el esquema 1) son aquellos cuya eficacia formativa es más limitada: en todo caso ninguna investigación universitaria debería limitarse solamente a este tipo de proceso.

– Ciertamente, existe un equilibrio que hay que encontrar (un “régimen óptimo”, me arriesgo a decir, comparando este sistema con un motor) entre una cantidad relevante de entradas exteriores, que enriquecen el sistema de la investigación pero que también pueden dificultar su funcionamiento interno (el motor se “ahoga” entonces...) y una cantidad de entradas exteriores insuficiente para alimentar el funcionamiento de este sistema (al auto se le terminó el combustible). No se puede aceptar la ausencia total de una “revisión preliminar del estado de la cuestión”, como propone Odis E. Simmons para las CG (Cf. *supra*), y la posición de David es mucho más razonable. Pero si tengo en cuenta mi larga experiencia como mecánico en los talleres de reparación de investigaciones de estudiantes, un gran número de problemas de funcionamiento proviene de motores ahogados por flujos masivos de entradas teóricas antes que el auto haya comenzado a andar...

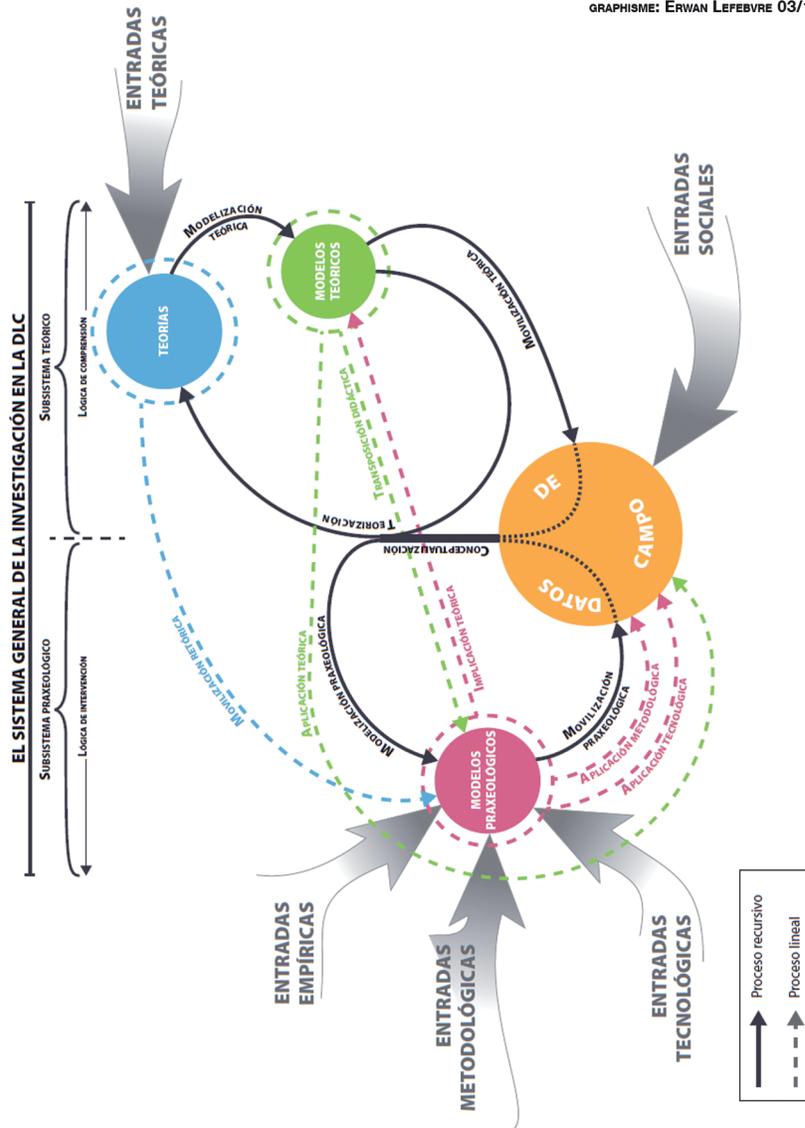
Y sigamos un poco más con la misma metáfora, antes de concluir: más que la mecánica del motor, su alimentación y régimen de funcionamiento, lo importante es conocer el destino deseado y el motivo por el cual se desea llegar allí: el *proyecto* ocupa el lugar central en toda investigación (Cf. esquema 2), ya que constituye su origen y su finalidad y sobre él se prioriza la evaluación de las investigaciones de los estudiantes. Es por ello que en la introducción de una tesina o tesis es indispensable presentar los motivos y motivaciones, los objetivos y las finalidades y retomarlos sistemáticamente en la conclusión general.<sup>103</sup> Concluiré entonces diciendo que estimo haber validado para la DLC la hipótesis inicial que David postulaba al comienzo de su artículo con respecto a las Ciencias de Gestión y que yo citaba al comienzo de este texto (cf. *supra*, los fragmentos en bastardilla le pertenecen): la “teoría general de investigación en DLC *constituye un marco general en el cual pueden inscribirse numerosas prácticas de investigación, las que se proponen ayudar, sobre el terreno, a concebir y a poner en funcionamiento prácticas de investigación, herramientas y procesos de enseñanza-aprendizaje adecuados a partir de un proyecto de transformación definido más o menos en su totalidad, con el objetivo de producir al mismo tiempo conocimientos útiles para la acción y teorías de diferentes grados de generalidad*”.

---

103 El capítulo de mi curso de metodología de la investigación donde expongo la relación entre estas dos partes se denomina “Cerrar su investigación: de la introducción general a la conclusión general” (Cf. Puren DLC-DR6- Bibliografía).

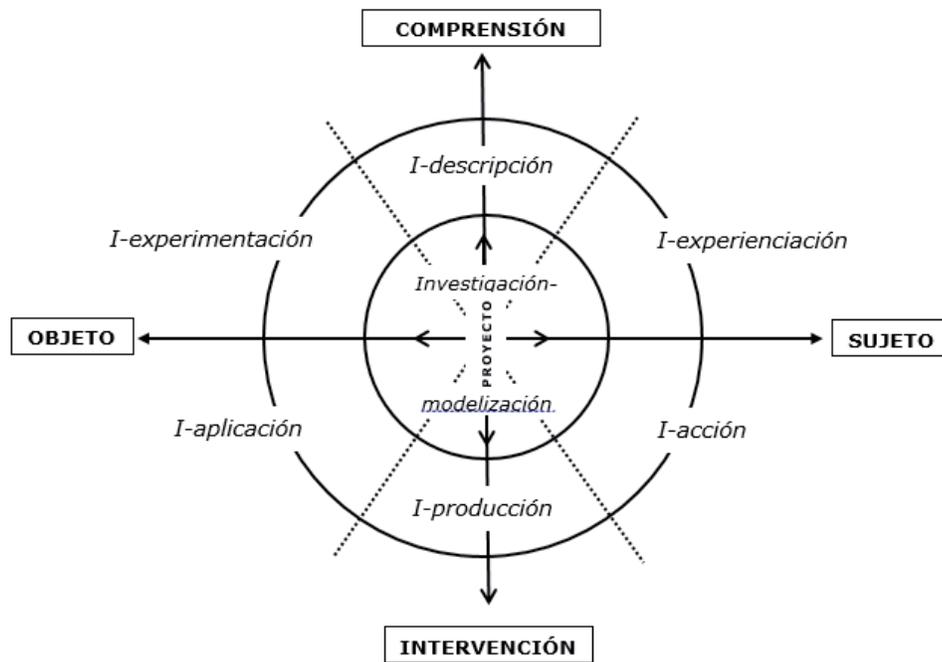
### Anexo 1: Esquema 1

GRAPHISME: ERWAN LEFEBVRE 03/15



Anexo 2 : Esquema 2

Los diferentes tipos de investigación enDLC



I- = Investigación

Fuente : Puren DLC-MR5 : Cours « Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures », Chapitre 5 : « Mettre en œuvre des méthodes de recherche », p. 3.

## **Bibliografía de referencia**

- BALLÉ, M. (2002) «La loi du moindre effort mental», *Sciences Humaines*, n° 128, juin, p. 36-39.
- BARBIER, J.-M. (dir.) (1996) «Introduction», p. 1-17 in : BARBIER, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, p. 305.
- BUCHETON, D. et BAUTIER, É. (1996) «Interactions: co-construction du sujet et des savoirs». *Le français aujourd'hui*, n° 113, mars 1996, p. 24-32.
- CHEVALLARD, Y. (1985) *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage, p.126.
- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes para la traducción en español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección general de Cooperación Internacional, p.263.  
[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf).
- DAVID, A. (2000) «La recherche-action, un cadre général pour les sciences de gestion?», *Actes de la Conférence Internationale de management stratégique*, Montpellier, mai 2000.  
[www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download](http://www.strategie-aims.com/events/conferences/14-ixeme-conference-de-l-aims/communications/2502-la-recherche-intervention-un-cadre-general-pour-les-sciences-de-gestion/download) (última consulta 2014-11-05).
- DEVAUCHELLE, B. (2015) «Une place pour l'usage ordinaire du numérique?» Billet en date du 13 février 2015.  
[www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/02/13022015Article635594112260756592.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/02/13022015Article635594112260756592.aspx).
- FIORNIA, J.-F. (2015) «L'école 3.0 racontée en 20 tweets!» <http://blog.educpros.fr/fiorina/2015/02/26/lecole-3-0-racontee-en-20-tweets/> (última consulta 2015-03-02).
- GALISSION, R. (1990) «Où va la didactique du français langue étrangère?», *Études de linguistique appliquée* n° 79, juil.-sept., Paris : Didier Érudition, p. 9-52.
- GUIMARÃES-SANTOS, L. (2012) «Perspective actionnelle et genres textuels: le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère», *Synergies Canada*, n° 5. <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1686>, p. 16 (última consulta 2014 11 02).
- HUBERMAN, A & MILES, M. (1991) *Analyse des données qualitatives*, trad. fr. Bruxelles, De Boeck-Wesmael S.A., p. 480.

LEHMANN, D. (1985) «La grammaire de texte: une linguistique impliquée?», *Langue française* n°1/1985, p. 100-114. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr\\_0023-8368\\_1985\\_num\\_68\\_1\\_6357](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_68_1_6357) (última consulta 2015 03 19).

LE MOIGNE, J-L. (1977) *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. Éd. 1994, publication 2006. Collection «Les classiques du réseau Intelligence de la complexité» ([www.mcxapc.org](http://www.mcxapc.org)), p. 338. <http://www.intelligence-complexite.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf> (última consulta 2015 02 27).

\_\_\_\_\_ (1987) «Qu'est-ce qu'un modèle?», *Confrontations psychiatriques*, numéro spécial «Les modèles expérimentaux et la clinique». <http://archive.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.pdf> (última consulta 2015-01-04).

\_\_\_\_\_ (1990) *La modélisation des systèmes complexes*, Paris: Dunod, 1990, p. 178.

\_\_\_\_\_ (2005) «Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un *Nouveau discours sur la méthode des études de notre temps*», *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, n° 140, oct.-déc. 2005, p. 421-433. [Actes du Premier Colloque International sur la didactique comparée des langues-cultures, «Interdidacticité et interculturalité», Université de Saint-Étienne, 17-18 février 2005]

MOIRAND, S. (1979) *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE international (coll. «Didactique des langues étrangères»), 176 p. Chap. 1.5., p. 74-91. [www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/056/](http://www.christianpuren.com/bibliotheque-de-travail/056/) (avec l'aimable autorisation de l'auteur)

MORIN, E. (1986) *La Méthode 3. La connaissance de la connaissance*, Paris, Seuil, p. 256

MUCCHIELLI, A. (2006) «Deux modèles constructivistes pour le diagnostic des communications organisationnelles», *Communication et organisation*, n° 30. <http://communicationorganisation.revues.org/3442> (publicado el 21 de junio de 2012, última consulta le 22 février 2015).

POPPER, K. (1982) *L'univers irrésolu. Plaidoyer pour l'indéterminisme*, Paris, Hermann, 1984 [1e éd. anglaise 1982].

PUREN, Ch. (1988a) *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. 3e éd., décembre 2012, 302 p. [www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/](http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/).

\_\_\_\_\_ (1994d) «Psychopédagogie et didactique des langues. À propos d'observation formative des pratiques de classe». *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, juil.-août-sept., 1994, p. 13-24. Paris: INRP.

\_\_\_\_\_ (1994e) *La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. 3<sup>e</sup> édition électronique [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com), octobre 2013.

\_\_\_\_\_ (1997b) «Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire». *Études de Linguistique Appliquée* n° 105, janv.-mars 1997, p. 111-125. Paris, Didier-Érudition.

\_\_\_\_\_ (1998c) «Didactique scolaire des langues vivantes étrangères en France et didactique française du français langue étrangère», *Études de Linguistique Appliquée* n° 111, juil.-sept. 1998.

\_\_\_\_\_ (1998f.) «Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures», *ÉLA revue de didactologie des langues-cultures*, n° 109, janvier-mars 1998, p. 9-37. Paris : Klincksieck.

\_\_\_\_\_ (1998g) «Les langues vivantes comme outil de formation des cadres», p. 7-14 in : *L'enseignement des langues dans les grandes écoles: programmes, contenus et idées directrices. Actes du XXVI<sup>e</sup> Congrès de l'UPLAGESS* (Union des Professeurs de Langues des Grandes Écoles), Saint-Étienne : École Nationale Supérieure des Mines de Saint-Étienne, 1998, 148 p.

\_\_\_\_\_ (1999h) «Comment théoriser sa pratique? (la formation des questions)», chap. 2. p. 20-33 in : Galisson Robert, Puren Christian, *La formation en questions*, Paris: CLE international. Republication en ligne des chapitres 1 et 2, rédigés par Ch. Puren.

\_\_\_\_\_ (2001f) «La didactique des langues face à l'innovation technologique». [Conférence inaugurale du colloque «Environnements virtuels et apprentissage des langues», Université Technologique de Compiègne, 23-25 mars 2000], p. 1-13 in: *Actes des Colloques «Usages des Nouvelles Technologies et Enseignement des Langues Étrangères»*, UNTELE, Volume II. Université Technologique de Compiègne (UTC).

\_\_\_\_\_ (2003b) «Por una didáctica comparada de las lenguas-culturas» (Trad. de «Pour une didactique comparée des langues-cultures»), *Études de Linguistique Appliquée* n° 129, janvier-mars, p. 121-126.

\_\_\_\_\_ (2006f) «De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise», *14<sup>e</sup> Congrès*

- RANACLES*, Université de Poitiers, 24 novembre 2006 (conférence vidéoscopée).
- \_\_\_\_\_ (2007a) «Quelques conclusions personnelles sur les Conclusions du Conseil sur l'indicateur européen des compétences linguistiques de 2006». Republication dans la revue papier *Porta Linguarum* (Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada), n° 7, enero 2007.
- \_\_\_\_\_ (2007c) «Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées», *Cuadernos de Filología Francesa* (revista del Departamento de Filología Románica, Área de Filología Francesa de la Universidad de Extremadura, Cáceres (España), n° 18, octubre 2007, p. 127-143.
- \_\_\_\_\_ (2009b) «Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères».
- \_\_\_\_\_ (2009c) «Les implications de la perspective de l'agir social sur la gestion des connaissances en classe de langue-culture: de la compétence communicative à la compétence informationnelle».
- \_\_\_\_\_ (2009e) «Nouvelle perspective actionnelle et (nouvelles) technologies éducatives: quelles convergences... et quelles divergences?» [Conférence donnée au *Colloque Cyber-Langues 2009* à Reims le 25 août 2009.
- \_\_\_\_\_ (2009f) «La didactique des langues-cultures en France entre maturité disciplinaire et dépendances multiples», p. 213-226 in : Véronique Braun Dahlet (coord.), *Ciências da linguagem e didática das linguas*. Actes du Colloque international «Sciences du langage et didactique des langues: 30 ans de coopération franco-brésilienne», Université de São Paulo, Brésil, 19-21 octobre 2009. Sao Paul: Humanitas/Fapesp, 2011, p. 392
- \_\_\_\_\_ (2010e) «La nouvelle problématique culturelle de la perspective actionnelle européenne: cultures d'enseignement, cultures d'apprentissage, cultures didactiques». Publié dans les *Actes en ligne des XXIVe Rencontres Pédagogiques du Kansai* (Osaka, Japon), 27 mars 2010, p. 73-87.
- \_\_\_\_\_ (2012f) «Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures: perspective historique et situation actuelle». Version remaniée et augmentée d'un article paru en mai 2012 dans revue du GFEN *Dialogue* n° 144, «Éducation et politique: histoire ancienne, enjeux d'avenir».

\_\_\_\_\_ (2013e) «Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle». Conférence à l'Université Régionale de Formation – Été 2012, «*Didactique des langues, des cultures et des disciplines à l'université*», Faculté des Lettres et des Sciences Humaines Dhar Mahraz, Fès, 26-28 septembre 2012.

\_\_\_\_\_ (2013k) Technologies éducatives et perspective actionnelle: quel avenir pour les manuels de langue?» Version longue d'un article publié sous le même titre p. 122-130 dans le n° 54, juillet 2013, du numéro spécial «Recherches et applications» de la revue *Le Français dans le monde* (Paris: CLE international, p. 179).

\_\_\_\_\_ (2014b) «La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle». Dossier de travail des journées de formation «(Se) former à la pédagogie de projet», Institut français de Fès, 8-10 avril 2013. Compilation des documents supports préparés pour les enseignants stagiaires (39 pages).

\_\_\_\_\_ & SÁNCHEZ, F. (2001) «L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement-apprentissage grammatical: comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet)». *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin, p. 211-228. Paris : Klincksieck.

\_\_\_\_\_; MÉDIONI, M-A. & SEBAHI, E. (2013) «Le «système des îlots bonifiés», de fausses bonnes solutions à de vrais problèmes». Article collectif en réaction aux propositions de Marie RIVOIRE (Travailler en îlots bonifiés, Chambéry: Génération5, 2012), mai 2013.

RICHER, J-J. (2011) *La didactique des langues interrogée par les compétences*. Bruxelles: E.M.E. & InterCommunications, p. 194.

RORTY, R. (1995) *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*. Trad. fr. Paris, Albin Michel (coll. «Bibliothèque internationale de philosophie»), p.158.

SARREMEJANE, Ph. (2001) *Histoire des didactiques disciplinaires 1960-1995. Savoir et Formation*, Paris: L'Harmattan, p. 480.

\_\_\_\_\_ (2004) «L'évolution des modes de rationalité des didactiques disciplinaires depuis 1975: de la législation des faits aux théories de l'acteur signifiant», intervention à la 7e Biennale de l'éducation et de la formation, Débats sur les recherches et les innovations: «Apprendre soi-même - Connaître le monde», Lyon, ENS de Lyon, 14-17 avril 2004. [www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7048.pdf](http://www.inrp.fr/biennale/7biennale/Contrib/longue/7048.pdf) (última consulta 2014-12-30).

SCHÖN, D. (1983) *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Les Éditions Logiques, 1994 [1e éd. 1983], p. 418.

SIMON, H. (1969) *Sciences des systèmes, sciences de l'artificiel*. 1e éd. *The sciences of the artificial*, Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology, 1969, 1981. Trad. de l'anglais par J.-L. Lemoigne, Paris: Dunod (coll. « afcet Système »), 1991, p. 230.

VOGEL, K. (1995) *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par J.-M. Brohée et J.-P. Confais, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, coll. «interlangues–linguistique et didactique», p. 323.

WALLISER, B. (1977) *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse des systèmes. Essai*. Paris: Seuil, 1977, p. 256.

\_\_\_\_\_ (2007) «Les fonctions des modèles économiques», p. 285-302 in: LEROUX, A. & LIVET, P. (dir.) *Leçons de philosophie économique*, t. II.: *Science économique et philosophie des sciences*. Paris: Economica.

<http://www.pse.ens.fr/users/walliser/pdf/fctmodeco.pdf> (última consulta 2015-02-25).

\_\_\_\_\_ (2011) *Comment raisonnent les économistes. Les fonctions des modèles*. Paris: éd. Odile Jacob.

### Sitografía del autor

Todas las obras de Ch. Puren y de Ch. Puren et al. citadas en la Bibliografía pueden leerse en [www.christianpuren.com/mes-travaux](http://www.christianpuren.com/mes-travaux)

Asimismo, en el sitio se podrán encontrar las siguientes producciones mencionadas en el texto:

–2010i «L'opérateur «inter»... et les autres».

–2011j «Modèle complexe de la compétence culturelle (composantes historiques trans-, méta-, inter-, pluri-, co-culturelles): exemples de validation et d'application actuelles».

–2013-06-11 «Faire ou ne pas faire une thèse en didactique des langues-cultures?» (billet de blog). [www.christianpuren.com/2013/06/11/pourquoi-faire-une-these-en-didactique-des-langues-cultures/](http://www.christianpuren.com/2013/06/11/pourquoi-faire-une-these-en-didactique-des-langues-cultures/).

–2013a «La formation à la recherche en didactique des langues-cultures entre exigence de conformité et exigence d'originalité: le cas des concepts».

–2014a «Approche communicative et perspective actionnelle, deux organismes

méthodologiques génétiquement opposés... et complémentaires».

–2014g «Textes littéraires et logiques documentaires en didactique des langues-cultures».

Los siguientes cursos se encuentran el sitio [www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche)

–DLC-DR1: Cours «La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche». Dossier n° 1: «Les trois perspectives constitutives de la didactique des langues-cultures». Dossier n° 3: «La perspective didactique 1/4. Modèles, théories et paradigmes».

Dossier n° 4: «La perspective didactique 2/3: Objectifs et environnements».

Dossier n° 7: «La perspective didactologique 1/2, l'épistémologie».

Los cursos siguientes pueden leerse accediendo a: [www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche](http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche)

–DLC-DR8: «La perspective didactologique 2/2: l'idéologie et la déontologie».

–DLC-MR3: Cours «Méthodologie de la recherche en DLC», chap. 3: «Définir son projet de recherche».

–DLC-MR4: Cours «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures», Chapitre 5: «Élaborer sa problématique de recherche».

–DLC-MR5: Cours «Méthodologie de la recherche en didactique des langues-cultures», Chapitre 5: «Mettre en œuvre des méthodes de recherche».

–DLC-MR6: ««Boucler' sa recherche» (de l'introduction à la conclusion générales)».

A los documentos siguientes se puede acceder a partir de [www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail](http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail)

– Documento 004 «Le champ sémantique de «méthode»».

– Documento 005 «Trois exemples de méthodes».

– Documento 006 «La mise en œuvre de la méthode active». François CLOSSET 1950.

– Documento 008 «Tableau des oppositions méthodologiques fondamentales».

– Documento 009 «Procédure standard de l'enseignement scolaire de la grammaire».

– Documento 010 «Les quatre procédures historiques d'enseignement-

apprentissage grammatical».

- Documento 014 «Modélisation et modèles (B. WALLISER) ».
- Documento 015 «Théories externes versus modélisations internes (selon Edgar MORIN et Richard RORTY)».
- Documento 016 «Évolution historique des modèles cognitifs d’enseignement-apprentissage des langues».
- Documento 023 «Problème versus problématique».
- Documento 029 «Évolution historique des configurations didactiques (modèle)».
- Documento 030 «Le champ sémantique de l’environnement en didactique des langues-cultures».
- Documento 042 «La lecture directe (Adrien GODART)».
- Documento 043 «L’émergence du concept de didactique des langues» en France ».
- Documento 048 «Les trois références épistémologiques d’une didactique complexe des langues-cultures».
- Documento 055 «Un exemple de dispositif de formation collaborative à la culture de la recherche en didactique des langues-cultures: conception du séminaire de recherche de 2e année du Master Recherche «Français langue étrangère ou seconde et Didactique des langues-cultures» à l’Université Jean Monnet de Saint-Étienne, années 2004-2008».
- Documento 056 Sophie MOIRAND, *Situations d’écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris: CLE international, 1979, 176 p. L’analyse pré pédagogique des textes, chap. 1.5, p. 74-91. (Chapitre mis en ligne sur mon site en mars 2015 avec l’aimable autorisation de l’auteure).
- 2011-05-04 «Les «représentations», un concept de plus en plus fumigène». [www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/](http://www.christianpuren.com/2011/05/04/les-representations-un-concept-de-plus-en-plus-fumigene/).

**Christian Puren:** Profesor emérito de la Universidad de Saint-Étienne (Francia).

[contact@christianpuren.com](mailto:contact@christianpuren.com) [www.christianpuren.com](http://www.christianpuren.com)



# *Artículos*





# Los profesores principiantes frente a su formación inicial: entre la información y la construcción de herramientas intelectuales para enseñar

**Raúl A. Menghini**  
Aceptado Mayo 2015

---

## **Resumen**

La formación inicial de los docentes ha sido una preocupación fundamental de las políticas educativas nacionales en los últimos treinta años, a la par que se fueron produciendo reformas del sistema educativo. Lo mismo ha sucedido en el ámbito internacional y esto ha sido objeto de múltiples investigaciones.

En este artículo se hace una presentación de las políticas que se han diseñado en el orden nacional para la formación de los docentes, con algún detalle de las políticas propias de los 90 y de las derivadas de la sanción de la Ley de Educación Nacional en 2006. Sobre la base de estas consideraciones, luego se analizan las opiniones de profesores principiantes para nivel secundario acerca de lo que ha sido su formación inicial.

Hay que señalar que el análisis se basa en información de profesores de Letras, Historia y Filosofía que se encuentran transitando sus primeros años en la docencia y que se han formado en la Universidad Nacional del Sur durante la última década. A lo largo de artículo se destaca el carácter situado de la investigación, para advertir acerca del problema de generalización del análisis.

**Palabras claves:** formación inicial de docentes – docentes principiantes – profesores noveles

## **Abstract**

Initial teacher training has been a main priority of the national educational policies in the last thirty years, while changes in the educational system were being made. The same has happened in the international scene and this has been subject to extensive research.

This paper introduces the policies that have been designed at a national level for teacher training, with some details of the policies that were typical of the 90s and the ones derived from the approval of the National Education Law in 2006. On this basis, we will analyze the opinions of beginner secondary-school teachers as regards their initial training.

It should be noted that the analysis is based on Language, History and Philosophy professors in the first years of their teaching career and who have been trained at Universidad Nacional del Sur in the last decade. Throughout the article, we highlight the sited of this research, in order to warn about the problem of analysis generalization.

**Keys words:** Initial teacher training – beginner teachers – new professor

## **Introducción**

Pasan los años, las décadas, y persiste la preocupación por la formación inicial de los docentes, tanto para los funcionarios que diseñan las políticas para el sector, los que dirigen las instituciones de formación y las del resto del sistema educativo, como para los que nos dedicamos a formar a las nuevas generaciones e investigamos al respecto. Acaso la dinámica social, cultural, política, tecnológica, nos coloque siempre ante un tema y problema que se mueve al mismo ritmo y que, cuando parece que se van logrando determinadas cuestiones, o se avanza en alguna línea, nuevamente resulta necesario repensar hacia dónde se está yendo.

No se está diciendo nada demasiado nuevo, atento que ya en siglo XIX existía esta preocupación que llevó a la creación de la Escuela Normal de Paraná en

1870, cuestión que luego se replicó a lo largo del territorio. Lo mismo se reeditó en distintos momentos históricos y con distintos gobiernos, tanto democráticos como dictatoriales, de manera que esto vuelve a ser un tema central en 1983 con el retorno a la vida democrática, dado que no se puede separar la formación de los docentes del proyecto de país, el modelo de Estado y la forma de gobierno.

En los últimos años el debate ha estado atravesado por las prescripciones de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 al respecto y las resoluciones derivadas de ella que afectan en mayor o medida la formación inicial y continua. Además, en el caso de la formación universitaria, también estamos asistiendo a movimientos que tal vez en el corto plazo comiencen a plasmarse en nuevas regulaciones que implicarán modificaciones de los diseños curriculares con motivo de los procesos de acreditación, tal como señala la Resolución ME 50/10, que incluye al título de profesor universitario en la nómina del Artículo 43 de la Ley de Educación Superior.

Ciertamente que no se trata únicamente de una discusión curricular, como si fuera una cuestión meramente técnica. La discusión de fondo es política, epistemológica, sociológica, porque en ella está nada menos que el debate de qué docentes formar, para qué escuelas, para qué tipo de educación, para qué sociedad, con qué finalidad, con qué orientación. Vale decir, cuando se piensa en formar docentes, se disparan una serie de reflexiones que impactan en el conjunto del sistema de educativo, así como en lo social y lo político.

En este artículo se recogen y analizan opiniones de profesores principiantes de nivel secundario acerca de lo que ha sido su formación inicial en la universidad. La información ha sido recogida por medio de entrevistas a profesores de Historia, Letras y Filosofía, egresados entre los años 2008 y 2012 de profesorado del Departamento de Humanidades de la Universidad Nacional del Sur y la temática forma parte de un proyecto de investigación que venimos desarrollando desde hace algunos años<sup>1</sup>. De allí que primeramente se presentarán algunas reflexiones acerca de la formación inicial y luego se realizará un análisis acerca de cómo los mismos principiantes perciben esa formación, cuestión que resulta fundamental

---

<sup>1</sup> “Profesores principiantes para el nivel secundario: prácticas, trayectorias y desarrollo profesional”. Director: Raúl Menghini, Co-directora: Marta Negrin. Subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional del Sur.

para pensar los procesos formativos y las eventuales modificaciones que se realicen en el corto o mediano plazo.

### **Algunas consideraciones acerca de la formación inicial de los docentes**

La relación entre formación inicial y formación continua resulta en la actualidad casi insoslayable. Focalizar en una de ellas remite, casi necesariamente, a analizar la otra. Esta situación de *continuum* en que se inscribe la formación de docentes se advierte aún más en los primeros años de ejercicio laboral, es decir en el caso de los principiantes, que van dejando la formación inicial y comienza acciones de formación continua<sup>2</sup>.

La formación inicial empieza mucho antes del ingreso a una carrera de grado, ya que nuestro paso por los niveles educativos en el rol de alumnos va dejando “marcas”, formas de actuar y entender, estilos, que saldrán a la luz o reaparecerán al momento de resolver situaciones de distinta índole.

Convertirse en profesor es un largo proceso. A las instituciones de formación inicial del profesorado llegan candidatos que no son “vasos vacíos”. [...] Las miles de horas de observación como estudiantes contribuyen a configurar un sistema de creencias hacia la enseñanza que los aspirantes a profesores tienen y que les ayudan a interpretar sus experiencias en la formación (Marcelo, 2009: 10).

Resulta necesario realizar alguna breve referencia a las regulaciones de la formación inicial de los docentes en las últimas décadas, antes de pasar a analizar las opiniones de los profesores principiantes.

En la Argentina de los 90, en el marco de las políticas que respondieron al modelo neoliberal-neoconservador (Rigal, 2004), con una reconfiguración del Estado a partir de la asunción de nuevos roles como evaluador, regulador-

---

<sup>2</sup> Muchas veces estos procesos se dan en simultáneo. La ansiedad por sumar puntaje en los listados de ingreso a la docencia en el ámbito público, suele llevar a los estudiantes en formación inicial a tomar cursos propios de la formación continua.

desregulador (Ball, 2012) que implicaron su ajuste estructural (Grassi, Hintze y Neufeld, 1994; Hintze, 2007), las resoluciones emanadas del Consejo Federal de Educación con motivo de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 –conocidas como documentos A3, A9, A11, A14– avanzaron en la organización institucional de las instituciones de formación de docentes, dieron forma a la Red Federal de Formación Docente Continua, prescribieron las funciones de los institutos superiores –entre ellas la investigación–, fijaron los criterios para la evaluación y acreditación de las instituciones, entre otras.

En esta línea, hay que destacar lo que fueron los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para la formación de docentes (Resolución 53/96 del Consejo Federal), que se elaboraron con posterioridad a los CBC para nivel inicial, primario y polimodal. Si bien el documento apuntó a la formación para docentes de nivel inicial, EGB1 y EGB2<sup>3</sup>, las orientaciones de la formación pedagógica se extendieron también a la formación de docentes para secundario (en ese momento polimodal). Se organizó considerando tres campos de formación: la general pedagógica, la especializada por niveles y regímenes especiales y la de orientación. Estos contenidos fueron la base para los diseños curriculares de las jurisdicciones y también para las universidades, al menos en lo referido al campo de la formación pedagógica, en el caso de las universidades, aunque muchas de ellas no cambiaron sus planes de estudio y, por lo tanto, no consideraron ni los campos ni los temas sugeridos al interior de cada uno.

Mucho se ha escrito acerca de la orientación de la llamada “transformación educativa” de los 90 y su impacto en la formación de los docentes (Vior y Misuraca, 1998; Vior y Misuraca, 1999; Misuraca, 2004; Misuraca y Menghini, 2009; Feldfeber, 2010; Misuraca y Menghini, 2010). En general fue una política de corte tecnocrático y conservadora, que se revistió discursivamente de una concepción teórica progresista y crítica, pero que, en los hechos, fue en sentido contrario. Los contenidos para la formación de los docentes estuvieron pensados para que los futuros docentes aprendieran a enseñar los CBC en la escuela, es decir, que se limitaran a aprender lo que deberían enseñar. De esta manera, se consideró a los profesores como meros

---

<sup>3</sup> Hay que aclarar que nunca se elaboró un documento que estuviera dirigido a la formación de docentes para polimodal ni EGB3, si bien el campo de la formación general pedagógica estaba destinado a la formación para todos los niveles del sistema.

ejecutores (Ball y Youdell, 2007), y esto actuó como un modo de garantizar que la reforma llegara a las escuelas y sus aulas. Los docentes, en esta visión instrumental, debían aprender, simple y solamente, lo que tenían que enseñar en la escuela (González Faraco, 2000), porque no les correspondería tomar decisiones ni fundamentarlas<sup>4</sup>. Resultaban ser meros aplicadores de diseños curriculares pensados y decididos centralizadamente.

En esta última década, las políticas para la formación de los docentes han sido asumidas por el Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), creado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06. Este Instituto<sup>5</sup> es un órgano desconcentrado, dependiente del Ministerio de Educación y se le asignan como responsabilidades: planificar y ejecutar políticas de “articulación” del “sistema de formación docente inicial y continua”<sup>6</sup>; impulsar políticas de fortalecimiento de las relaciones entre el sistema de formación y el resto del sistema; aplicar regulaciones sobre evaluación, acreditación de instituciones y carreras, validez nacional de los títulos; coordinar acciones de seguimiento y evaluación de las políticas; desarrollar programas y materiales para la formación docente inicial, entre otras.

---

4 En opinión de Ball y Youdell (2007), esto puede verse como consecuencia de los procesos de privatización en educación (formas encubiertas), que postulan al docente como un técnico.

5 Para un análisis más detallado de este Instituto se puede consultar:

- Menghini, Raúl (2009) “Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)”. En Vior, S., Misuraca, M.R. y Más Rocha, S. (comps.) *La formación de docentes, ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Ediciones Baudino, Buenos Aires.

- Menghini, Raúl (2013) “Formación de docentes: cuando las políticas se revisten de pretendida neutralidad”. *Revista Actas Pedagógicas*, Año 8, N° 5. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

6 Un comentario sobre los encomillados. En primer lugar, la articulación: la Ley hace responsable al INFD de articular lo que no está articulado, básicamente porque las instituciones encargadas de formar docentes son los institutos superiores y las universidades que, si bien tienen un marco legislativo común como es la Ley de Educación Superior, a su vez reconocen tradiciones, identidades y rutinas muy distintas y, además, unas cuentan con autonomía por la Constitución Nacional y dependen del Estado Nacional mientras los institutos no son autónomos (salvo algún caso excepcional, como el Joaquín V. González) y dependen de las respectivas provincias. En segundo lugar, se menciona “el sistema de formación docente”, que nunca existió ni existe, por lo cual puede ser considerado una entelequia, porque carece de fundamento histórico. En la misma línea se expone uno de los anexos de la Resolución CFE 30/07, al plantear la institucionalidad del sistema de formación docente. Ya en 1997 Diker y Terigi advertían acerca de la dificultad de hablar de un subsistema de formación docente, cuestión que sigue resultando válida a pesar de nuevos marcos legales y regulaciones de todo tipo.

En referencia a la función que cumple el INFD, Misuraca afirma: "... este papel, asimilable al de un patrón de unidad nacional frente a la fragmentación y la dispersión heredada, supondría superar la histórica desarticulación entre instituciones que ofrecen carreras docentes" (2009: 161).

Hay que reconocer que el Instituto ha resultado ser muy activo en términos de generación de regulaciones. Todas sus iniciativas son tratadas en el ámbito del Consejo Federal de Educación que las legaliza en forma de resoluciones. Es así como se han emitido un gran número desde su creación, todas ellas con un sesgo fuertemente burocrático y tecnicista, con la pretensión de unificar la formación de los docentes, al menos en los institutos superiores provinciales. Las acciones de este organismo pueden ser entendidas en los principios de la "nueva gestión pública" (Rizvi y Lingard, 2013), en tanto se trasladan los procesos de gestión y control propios del ámbito privado al público.

Entre sus resoluciones se destaca la CFE 24/07 que aprobó los "Lineamientos Curriculares para la formación docente inicial" y que, de manera similar a lo sucedido en los 90 con los CBC, deben ser tenidos en cuenta por las provincias para los diseños curriculares y también por las universidades. Sin embargo, en general en el ámbito universitario se puede observar bastante resistencia a trasladar sus decisiones a las carreras universitarias, máxime cuando las unidades académicas universitarias se encuentran en proceso de elaboración de los estándares para la acreditación de los profesorados. De todas maneras, la organización de la formación inicial que se plantea en los debates y documentos de la Asociación de Facultades de Humanidades y Educación (ANFHE) no dista demasiado de lo prescripto en la resolución CFE 24/07, dado que en general mantiene la noción de campo, con algunas particularidades con respecto a la cantidad de campos formativos y lo que contiene cada uno. Más allá de lo que terminen siendo los estándares, lo cierto es que en las discusiones siguen estando presentes dos tipos de tensiones:

- unas más específicas relativas a la formación, y allí aparecen algunas clásicas como la relación entre teoría y práctica, entre lo disciplinar y lo pedagógico (Davini, 1995), que atraviesan los campos y, a su vez, complejizan al interior de cada uno de ellos.

- Otras de tipo macro, que dan cuenta del juego del poder entre los organismos y jurisdicciones que entienden o están relacionados con la formación docente: los propios universitarios: universidades, Secretaría de Políticas Universitarias, Consejo Interuniversitario Nacional, Consejo de Universidades, y los específicos de la formación docente como son los institutos superiores provinciales, el INFD, el Consejo Federal de Educación.

En lo que respecta a la formación universitaria de profesores, existe en general bastante acuerdo en considerar que responde a una tradición fuertemente académica (Davini, 1995; Mollis, 2009). En la investigación realizada por Mollis en distintas carreras de profesorado de universidades, pudo advertir dos situaciones que caracterizan a este tipo de formación en estas instituciones. Por un lado, que se le otorga “un papel protagónico a la investigación para mantener la excelencia académica en la transmisión de conocimientos” y, por el otro, existe un “reconocimiento generalizado de la falta de valoración institucional hacia los espacios para la práctica de la enseñanza... las prácticas de la enseñanza constituyen el punto débil” (2004: 10). Esta misma tensión es reconocida por los profesores principiantes que se han entrevistado: al tiempo que valoran la formación académica que han recibido en la universidad, también denuncian la falta de contacto con la realidad de las escuelas secundarias y la distancia que existe entre ambas instituciones.

A continuación se analizan las opiniones de los principiantes sobre la formación inicial que han recibido en la Universidad Nacional del Sur, cuestión que tal vez pueda estar en concordancia con lo que sucede en otras universidades nacionales.

### **Los profesores principiantes y la formación inicial**

Una vez que el/la alumno/a culmina el recorrido de la formación inicial, comienza para los docentes el proceso de formación continua en condición de iniciado (Alliaud y Antelo, 2009). En ese momento de la carrera docente se cruzan, por un lado, las incertidumbres y, por otro, las expectativas, pero sin duda los comienzos son momentos de aprendizajes claves para el posterior desarrollo y permanencia en el sistema educativo, máxime en el contexto actual de constantes cambios sociales, políticos, culturales, económicos, legales.

Debido a estas cuestiones, se hace necesario plantear, aunque sea someramente, a quiénes consideramos docentes principiantes. En términos sencillos, el docente principiante es aquel que tiene menos de cinco años en el ejercicio de la docencia (Marcelo, 2008). Lea Vezub problematiza el inicio en la docencia y lo considera como una etapa particular por diversos motivos:

...por los desafíos y problemas que enfrentan los principiantes; por las inseguridades y temores propios de los comienzos, la falta de experiencia en el rol; por la responsabilidad que significa estar al frente de un salón de clases a cargo de un grupo de alumnos a los cuales hay que enseñar, incluir y desarrollar; por el desajuste que se produce entre los esquemas teóricos e ideales aprendidos en las instituciones y el funcionamiento complejo, a veces vertiginoso y caótico, de la realidad escolar (Vezub, 2010: 24).

Es posible que los profesores principiantes no logren formarse una idea acabada de lo que les ha brindado la formación inicial, y quizás esto se alcance con el paso de los años. Lo súbito con que suelen darse las primeras experiencias, hace que los noveles busquen soluciones rápidas a los problemas que plantea la práctica docente, en general de corte instrumental y, en este sentido, puede ser que la formación recibida no les haya proporcionado un bagaje de instrumentos “todo terreno”, que puedan ser aplicados en cualquier situación. En esta búsqueda puede suceder que tal vez se dejen de lado aquellas cuestiones formativas más amplias o generales, de construcción de actitudes ante el conocimiento, de la apropiación de herramientas para el estudio sistemático, de la búsqueda de fundamentos teóricos, de la justificación del hacer, de generación de hábitos de trabajo intelectual, para ir detrás de soluciones inmediatas.

Estas consideraciones no quieren opacar ni minimizar lo que sienten y expresan los profesores noveles, dado que todos hemos pasado por momentos de iniciación y conocemos cómo se viven esas primeras prácticas. Además, porque las nuevas generaciones se encuentran con situaciones sociales y escolares muy distintas a las que existían hace algunas décadas.

De allí que la voz de los profesores principiantes acerca de la formación inicial resulta privilegiada porque, entre otras cosas, permite revisar y replantear las

políticas, los diseños curriculares, la relación y articulación entre la teoría y la práctica, así como también las políticas y procesos de formación continua y desarrollo profesional. Esa voz se recoge aquí a partir de las valoraciones suscitadas manifestadas en las encuestas que respondieron y que se tratarán en un primer momento, así como de expresiones más extendidas vertidas en las entrevistas que serán analizadas en segundo término<sup>7</sup>. Hay que advertir que sus respuestas están marcadas por lo que implican estos primeros años de inserción laboral, donde se ha tomado algo de distancia de la institución formadora. Es posible que si se les hubiera preguntado lo mismo estando todavía en la universidad o bien si lo volviésemos a pregunta de aquí a cinco, diez o quince años, sus respuestas podrían ser totalmente distintas. Por otra parte, son opiniones de profesores de Letras, Historia y Filosofía para nivel secundario, egresados de la UNS en Bahía Blanca en los últimos años. Valga esta reiteración para destacar que se trata de una investigación situada (Menghini, 2015), que no pretende generalizar resultados sino comprender lo particular. Al respecto, se puede coincidir con Sandoval cuando afirma que la investigación siempre se encuentra atravesada por variables contextuales porque “no existiría la posibilidad de conocer desde ninguna parte, siempre lo haríamos desde un cuerpo, un tiempo y un lugar” (Sandoval, 2013: 37).

Realizadas estas consideraciones, entre las cosas que los profesores principiantes valoran como excelentes de su formación inicial figuran: los hábitos de estudio adquiridos, las herramientas para la búsqueda y selección de bibliografía, el estudio en grupos<sup>8</sup>, y las materias disciplinares en el caso de los profesores de Historia. La formación teórica es valorada mayormente como excelente o muy buena, siendo menor la valoración “buena”. Estas valoraciones están en sintonía con la representación que existe sobre la formación universitaria, en el hecho de presentarse como fuerte en lo académico, exigente, de formación de hábitos sistemáticos para el estudio y la investigación. Aquí hay que tener en cuenta que en la Universidad Nacional del Sur la formación de profesores y licenciados comparte prácticamente la mayoría de las materias disciplinares y en éstas, en

---

<sup>7</sup> Este análisis se realiza básicamente sobre la información de los cuestionarios (que suponían respuestas según categorías preestablecidas) y las entrevistas realizadas a profesores principiantes egresados de la Universidad Nacional del Sur, en las disciplinas Historia, Letras y Filosofía. Se administraron seis entrevistas a cada grupo disciplinar.

<sup>8</sup> Aquí se destacan fuertemente los graduados de Historia, mientras que los de Letras y Filosofía valoran este aspecto como “muy bueno” o “bueno”.

general, el énfasis está puesto en el perfil de los licenciados y su formación para la investigación.

En tanto, la valoración “muy buena” está distribuida más equitativamente: se destacan por igual las materias pedagógicas y las disciplinares<sup>9</sup>, la residencia (práctica) y el contacto directo con los profesores. En el caso de lo que aporta la residencia a la formación, podemos distinguir: los docentes nóveles de Historia la valoran mayoritariamente como muy buena y luego como excelente y buena. Los de Filosofía casi por igual entre excelente y muy buena; y los de Letras se distribuyen por igual los que la señalan como excelente, muy buena y buena. Las materias pedagógicas en general concentran su valoración entre muy buenas y buenas.

Las pocas valoraciones negativas (regular) aparecen en el caso de las materias de los primeros años (para Letras e Historia) y en los trabajos prácticos (especialmente para los de Letras). Quizás esto se pueda deber al sentido introductorio de estas materias y la distancia entre las expectativas con que llegan a la universidad y lo que se encuentran.

Los entrevistados se explayan sobre la formación inicial y entonces aparecen otras aristas de la misma. En general, también la valoración sobre la formación inicial resulta bastante positiva, fundamentalmente en lo relativo a lo disciplinar. Esa valoración es un poco más baja para la formación pedagógica, a la que ven distanciada de las situaciones reales con las que se encuentran al trabajar. Esto se expresa en la tradicional escisión entre teoría y práctica<sup>10</sup>, destacando que esta última resulta escasa para enfrentar las primeras experiencias laborales, máxime que las prácticas se encuentran solo en el último año de los respectivos planes de estudio. A pesar de esto, lo cierto es que consideran que han tenido una buena formación. Esta situación no está en línea con lo que afirma Flores para el caso de Portugal –y que posiblemente sea la situación de otros países–:

---

9 Sin distinguir tipos de materias, una encuestada dice: “una crítica: casi ninguno de nuestros profesores universitarios pisa una escuela real en décadas, es como formarse en medicina con médicos que hace años que no ven un enfermo ni un hospital” (Letras).

10 Resulta importante señalar que el reclamo por la articulación entre la teoría y la práctica se le formula solamente a las materias pedagógicas, y no a las de la propia disciplina. Parecería que la materias disciplinares no tuviesen responsabilidad por generar instancias de articulación y prácticas de enseñanza en la universidad que estén en línea con articularse con la práctica de las escuelas.

De una forma general, la evaluación que hacen de la formación es negativa, refiriéndose al clásico y ampliamente divulgado desfase entre teoría y práctica (Flores, 2000; Hauge, 2000; Hobson y Tomlinson, 2001) y la inadecuada preparación para lidiar con la compleja y exigente naturaleza de sus actividades diarias y en el aula (2008: 66).

Algunas de sus opiniones, como se dijo, rescatan la formación teórica, aunque también señalan algunos problemas en ciertas áreas de conocimiento:

*Nos ha dado un buen marco teórico como para tratar cuestiones literarias, resolver situaciones didácticas que se nos plantean en la cotidianeidad del aula (L2)<sup>11</sup>.*

*Fue muy buena en algunos aspectos, en algunas materias fue muy exigente, pero es esa exigencia que nos fortalece y nos permite ser mejor y aprender más y apropiarse de ese conocimiento, otras materias más flojitas. La filosofía es tan amplia y siempre se hacen recortes, hay un montón de cosas que no vimos...ni hablar de la filosofía más contemporánea nada, no vi casi nada (F1).*

*Positiva la formación profesional, tanto desde el marco teórico que me dotó de lenguaje filosófico, bien técnico, específico de la carrera, como de la parte práctica (F3).*

*Tuvimos una formación muy académica filosófica en cuanto a todo lo que pensaron los otros filósofos, no tanto de cuestionar, de filosofar, de indagar (F1).*

En línea con este último cuestionamiento, otros reconocen ciertas faltas o lagunas de la formación teórica:

*Hay poco análisis... Nos está faltando una conexión bastante importante con el afuera de la Universidad (H1).*

---

<sup>11</sup> A partir de aquí, las expresiones textuales de los principiantes se identificarán con la letra de la respectiva disciplina (L: Letras; H: Historia; F: Filosofía) y se expresará en cursiva, para distinguirla de las citas de referencias bibliográficas.

*En la carrera no vemos Foucault, no vemos Adorno, no vemos Benjamin, y eso creo que es una deficiencia a nivel teórico importante (H3).*

En general existe un debate que atraviesa a estudiantes y profesores y, en este caso, a los profesores principiantes: los que requieren que la universidad enseñe todo, o al menos aquello que tendrán que enseñar en la educación secundaria<sup>12</sup>; y aquellos que consideran que en la formación inicial no se puede enseñar todo, sino dar las principales orientaciones y brindar herramientas para que luego cada uno se continúe formando. Esta última posición rescata la continua actualización de los conocimientos, así como las múltiples fuentes de acceso a la información que existen en la actualidad, por lo que en la formación habría que privilegiar menos información y más formación (Souto, 2011; Bonino y Codecido, 2014), fundamentalmente aquella que promueve habilidades de trabajo intelectual en sus diferentes facetas.

Así, mientras algunos de los entrevistados señalan que se encuentran con que los diseños curriculares para nivel secundario prevén contenidos que ellos no han estudiado en la universidad y reclaman una adecuación entre lo se aprende en la formación y lo que tendrán que enseñar, otros consideran que a pesar de ello cuentan con suficientes herramientas para hacer frente a la enseñanza en el nivel secundario. Los siguientes testimonios dan muestras de este debate entre posiciones:

*Hay una distancia muy grande entre lo que se enseña en la universidad y lo que uno después tiene que enseñar...las escuelas piden trabajar más con procesos, con conceptos, y uno hace [en la universidad] una lectura más hecológica de la historia (H4).*

*Me sirvió como herramienta para poder seguir buscando, para afrontar lo que venía después, o sea como herramienta de búsqueda y de poder resolver situaciones que no se me habían dado en la carrera (L3).*

---

12 Esta postura parece encuadrarse en lo que plantean Luengo Navas y Saura (2013), en el sentido de que el control ideológico que se realiza mediante la prescripción de contenidos que se deben aprender es una consecuencia también de los mecanismos encubiertos de privatización que se instalan en la educación pública.

*La formación creo que te da un timing de lectura que es alucinante, te da herramientas para que vos puedas escribir, para poner tus ideas, tus escritos, que también es alucinante (H1).*

*La universidad te forma como un gran autodidacta, en este sentido le estoy sumamente agradecida. Hoy yo creo que me siento con la capacidad de poder resolver un montón de situaciones desde lo teórico, de mejor manera que gente que por allí proviene de otra formación (H1). Nos ayudó bastante para dar clases el buscar distintas posturas de autores; en eso estamos muy bien preparados...nos faltó más conocer los diseños curriculares y también la historia mundial reciente, temas actuales. Nos tuvimos que poner a estudiar de cero (H2).*

En algún sentido, daría la impresión de que la sólida formación teórica que brinda la universidad parece volverse en contra en algunos casos, o que podría generar efectos no deseados:

*En realidad uno sale de la universidad con una postura académica tan fuerte que cuando te encontrás en la realidad es difícil salirse de ese molde (L3).*

*Están un poco distanciados los contenidos y la manera de trabajar y el mundo en el que te metés, de la realidad que después vos ves en las escuelas y cómo están encaradas las materias que vos podés dar en las escuelas (E4).*

La formación pedagógica también es considerada en general como buena, aunque se le reclama mayor cercanía a las situaciones reales que luego encontrarán al momento de trabajar.

*La formación pedagógica me pareció interesante, sobre todo con el tiempo me ha pasado de acordarme de situaciones y me daba cuenta que era algún ejemplo que había leído en algún texto en alguna materia pedagógica o cuestiones que salían en las clases, sobre todo en la didáctica de la literatura (L4).*

*Me marcó la distancia entre teoría y práctica, especialmente en lo que se refiere a las materias pedagógicas. Yo aprendí mucho de ellas, no lo niego, pero creo que perdían de vista la realidad del aula, y las situaciones analizadas en clase, siempre tendían a lo ideal o, por lo menos, sin mayores dificultades” (L6).*

A veces los estudiantes y los principiantes parecen reclamar el desarrollo de una casuística concreta de lo que encontrarán en la práctica laboral en las escuelas, como si esos casos fueran garantía para enfrentar la realidad. Esto puede dar cuenta de que esperan encontrar una práctica poco dinámica, estática, donde siempre sucede lo mismo, sin considerar que la realidad escolar es absolutamente cambiante, imprevisible, inagotable en sus posibilidades, conflictos y problemas, y que, por lo tanto, no es posible encapsularla en casos de todo tipo que logren dar cuenta de esa riqueza, dinamicidad y conflictividad.

Algunos principiantes de nuestra universidad denuncian que haya una sola instancia de práctica y ubicada en el último año de la carrera, en línea con una visión aplicacionista de la práctica (Davini, 1995). Esta práctica suele tomarse como un momento para “probarse”, para reafirmar la elección profesional y darse cuenta de si realmente pueden llevar adelante una clase, y esto sucede cuando ya su formación está jugada, es decir al final de la carrera.

*Me hubiera gustado tener más prácticas desde el inicio de la carrera, porque cuando entré a trabajar no tenía el título, pero me encontré en la mitad de la carrera sin experiencia ni observación de la escuela real, porque uno sale de la universidad, de un mundo ideal yo fui a una escuela periférica, donde había otra realidad social (L1)*

*Me hubiese gustado tener prácticas o situaciones más vinculadas a la realidad cotidiana de los colegios, más instancias de prácticas, de experiencias, de observaciones, algún ejemplo más cercano a la realidad, (L6).*

*Yo me encontré teniendo por suerte la posibilidad de trabajar, pero las prácticas están en el último año y el primer contacto que uno*

*tiene con una escuela es precisamente en la práctica o en didáctica que hacés alguna observación (F2).*

*Esto de tener que ir a hacer observaciones y dar clase...creo que estaría bueno que las observaciones sean desde antes de tener la práctica (F3).*

En relación con esta distancia con la realidad, tres de los principiantes de Historia reconocen haber transitado importantes “crisis vocacionales”, por el aislamiento que habían sufrido durante la formación. Lo expresan como “choque”, “darse contra la pared”, tal como sostienen algunos autores (Veenman, 1984; Marcelo, 2008b, 2009a). Dos de las entrevistadas admiten que esas crisis las llevó a volver llorando de las escuelas, por la situación con que se encontraban en ellas -fundamentalmente desde el punto de vista social-, la cual resultaba absolutamente distinta de la vivida como alumnas, es decir de sus biografías escolares<sup>13</sup>. El testimonio de una de ellas fue el más significativo de esta situación y resulta elocuente<sup>14</sup>:

*El tema era el choque tremendo con el recuerdo que yo tenía de la escuela. Mi experiencia de alumna y la idea que tenía de la escuela secundaria... me encantaba, yo quería volver a la escuela... Llegué a sentir un rechazo a la escuela que si me llamaban por teléfono y mi mamá me decía ‘te llaman de la escuela’, me agarraba unos nervios, pánico... (E2).*

En el caso de los que trabajan anticipadamente a la graduación, que son fundamentalmente los profesores de Letras, se observa que en cierto sentido suplen aquellas cuestiones que la formación no les brinda.

---

13 Como señala Torres Santomé (2001), muchas veces los profesores deben trabajar con alumnado que no proceden de sus mismos grupos culturales. Si así fuera, podrían conectar más fácilmente con aquellos con quienes comparte origen y cultura.

14 La entrevistada se emocionó y dejó caer sus lágrimas durante la entrevista, al recordar las situaciones que ha vivido, lo que da una pauta de lo importante que puede haber sido la crisis y como la evocación del recuerdo revive la misma.

*Necesitaba trabajar y también me gustó por el hecho de bajar la carrera a la realidad. Me gustó mucho, me acercó mucho a lo real, porque Letras es una carrera que te lleva un poco a otro nivel, que cuando uno va a la escuela es otro mundo, entonces y me conectó más...(L1)*

*Yo estoy convencido de que hice bien en el sentido de que empecé con un cursito nada más, que era incluso lo único que podía tomar... (L5).*

No se puede desconocer que esta opción de trabajar durante los estudios incide fuertemente en la duración de los estudios (Negrin y Bonino, 2015)<sup>15</sup>, además de otras variables como la casi inexistente posibilidad de “promocionar” materias.

Los motivos para trabajar anticipadamente son varios: en muchos de ellos es por necesidad económica. Esta situación genera un circuito por el cual, frente a la duración real que les demanda la carrera y la imposibilidad de sus familias de seguir sosteniendo sus estudios, comienzan a trabajar en la docencia; con el trabajo, se retrasa aún más la finalización de la carrera. Otros lo consideran como una experiencia y entrenamiento e incluso una principiante considera que el trabajo le permitió “reformular el lugar de la academia” (L1), en clara alusión a la academia universitaria que parece vivir al margen de la realidad (Diéz Gutiérrez *et al*, 2014)<sup>16</sup>. Algunos de sus testimonios al respecto son:

*Fue como un entrenamiento, está bueno porque si hubiera tenido la posibilidad por ejemplo de recibirme sin trabajar y ya entrar al ruedo creo que no me hubiera dado el cuero realmente (L5).*

<sup>15</sup> Las autoras destacan que en la UNS, en 2009, el promedio para la finalización de la carrera de Profesorado en Letras era de 10.62 años, frente a casi 8 años en el caso de Historia y Filosofía. Hay que tener en cuenta que todas ellas son carreras de 5 años.

<sup>16</sup> A partir de la investigación acerca de formación docente inicial en la universidad, los autores refieren a la institución como una “torre de marfil”, y señalan que en esa formación se transmiten contenidos “... cuya selección y determinación vienen ya legitimadas por el ámbito científico. Son parte del canon académico, del “sentido común” universitario, se consideran como saberes técnicos y “científicos” (Diéz Gutiérrez *et al*, 2014: 4).

*Fue muy raro porque para mí fue medio experimental esa primera vez y después la práctica ¿No? Fue como tener dos residencias.  
(F4)*

Se destaca la valoración de una entrevistada acerca de lo que significó para ella la posibilidad de trabajar durante la formación inicial, en términos de haber resultado fundamental para darle sentido a la carrera y ser un impulso para terminarla, así como que el hecho de tener que enseñar en la escuela le imprimió una nueva dinámica a sus aprendizajes.

*Ese contacto me hizo bien para seguir estudiando Creo que fue uno de los factores por los cuales terminé la carrera de hecho. Otra cosa que también me sirvió es que cuando uno tiene que enseñar aprende distinto, porque cuando uno tiene que enseñar algo tiene que ver los procesos por los cuales uno aprendió y eso hace que uno aprenda mejor también y eso cambió toda mi carrera (L1).*

Acerca de esta situación de ser estudiantes y profesores al mismo tiempo, Negrin y Bonino (2015) han indagado la misma a través de entrevistas y resumen los efectos que le atribuyen los principiantes:

- a. El desarrollo de una actitud crítica respecto de las clases universitarias, lo que lleva a una mejor apropiación de los conceptos y textos, o bien “leer con ojos de docentes”.
- b. La ponderación de algunos aspectos inherentes al quehacer docente que hasta la instancia laboral aparecía invisibilizada.
- c. Un estado de alerta respecto de las dificultades que pueden experimentar los alumnos de la escuela secundaria, al vivir ellos mismos la situación de ser estudiantes en la universidad.
- d. Un impacto importante en el momento de la residencia (*practicum*), dado que se sienten más seguros, tienen experiencia en el manejo de los tiempos y de los grupos y sus posibles reacciones.

Tardif denomina *experienciales* a aquellos saberes “actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (2009: 37). Según Negrin y Bonino “esto implica que la práctica profesional no es meramente un escenario de “aplicación” de saberes producidos por otros o aprendidos en las instituciones de formación...” (2015: 149). Es casualmente esta incorporación anticipada al ámbito del trabajo docente lo que permite a los principiantes (básicamente de Letras) construir saberes experienciales en contextos reales.

Sobre este tema de la inserción anticipada se puede adherir al interrogante que se plantean las autoras, en el sentido de si es posible considerar principiantes a quienes, cuando se gradúan, ya llevan varios años ejerciendo la docencia. Esta situación, sin duda, pone en jaque las definiciones y las reflexiones de muchas de las investigaciones en el ámbito nacional e internacional, y aquí reside, casualmente, la necesidad de realizar investigaciones situadas, en coordenadas espacio-temporales, que buscan comprender las situaciones particulares y no pretenden generalizar o universalizar sus resultados.

### **Para seguir pensando**

Tal como se planteó en la introducción, los problemas relativos a la formación inicial de los docentes representan un desafío permanente. Esto debería ser aún más desafiante para las instituciones universitarias, en tanto generadoras y difusoras de conocimiento, sin embargo se puede observar que los debates relativos a la formación de docentes en ellas muchas veces está ausente o bien se lo subsume en otro tipo de formación, como puede ser la de licenciados en una disciplina.

En este último apartado no se presentan conclusiones sino algunas consideraciones que surgen de la reflexión y análisis sobre la particularidad de la formación inicial de profesores para nivel secundario, que se han formado en la Universidad Nacional del Sur en la última década. Se reiteran estas coordenadas espacio-temporales para enfatizar que se trata de una investigación situada, sin pretensiones de generalización al universo nacional de profesores ni a los formados en universidades.

Algunas de las cuestiones que surgen de la investigación son:

- En general los profesores principiantes manifiestan una valoración positiva acerca de su formación inicial. En ella se destaca un mayor énfasis en la formación disciplinar que en la pedagógica.
- Algunos señalan ciertas lagunas o falencias de la formación, como son: falta de desarrollo de algunas temáticas y autores de la disciplina de formación (Historia, Letras, Filosofía), distancia con la realidad social en general y escolar en particular, desarticulación entre teoría y práctica.
- Se plantean distintas posturas acerca de la tensión entre la información que les aportaron las distintas materias de la carrera de grado y la formación; es decir, el aprender lo que tendrán que enseñar en las escuelas o bien construir herramientas intelectuales para poder hacer frente a las imprevisibles situaciones escolares.
- Los profesores principiantes en general relacionan las exigencias de la práctica docente en las escuelas con la formación que les ofrece las materias “pedagógicas”, cosa que no demandan tan enfáticamente de las materias disciplinares.
- Si bien los principiantes ponen en tensión la formación universitaria con la realidad en general y la escolar en particular, no manifiestan reflexiones de índole más político sino que se remiten a la “utilidad” de la formación que les ha brindado la institución universitaria.

Seguramente no son cuestiones absolutamente propias de la realidad estudiada, sino que es posible que algunas de ellas también se encuentren con principiantes de otras latitudes nacionales. Sin embargo, ellas resultan válidas para pensar y hacer partícipe a la institución formadora de la percepción que tienen los principiantes acerca de su formación inicial, máxime cuando se avencinan tiempos de reforma de la formación con motivo de los procesos de acreditación de los profesados; reformas que no serán de índole únicamente instrumental sino fundamentalmente políticas, donde lo curricular se ponga en diálogo con los objetivos de la formación, un determinado modelo de país, de sociedad, de educación y en ese contexto se debata la función de las universidades y su aporte

a la formación de los profesores para los distintos niveles de la enseñanza, así como al acompañamiento de ellos en sus primeros desempeños laborales.

### Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. y ANTELO, E. (2009) “Iniciarse a la docencia. Los gajes del oficio de enseñar”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación del profesorado. Vol. 13, N° 1.
- BALL, S. (2012) “Global Education Policy: austerity and profit” (traducción de Antonio F. Canales Serrano). Colección Publicaciones Institucionales. Serie Conferencias/5. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- \_\_\_\_\_ y YOUDELL, D. (2007) “Privatización encubierta en la educación pública”. Internacional de la Educación. V Congreso Mundial.
- BONINO, G. y CODECIDO, M. (2014) “El canon de los principiantes: el gran salto”. En MENGhini, R. y MISURACA, M. R. (comps.) (2014) Formación de profesores. La concreción de la utopía: una realidad latinoamericana. Universidad Nacional del Sur/Universidad Nacional de Luján.
- DAVINI, M. C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires, Paidós.
- DIÉZ GUTIÉRREZ, E. et al (2014) “La formación docente inicial en el ‘habitus’ capitalista”. Cuadernos de Pedagogía N° 445. Pp. 75-78.
- DIKER, G. y TERIGI, F. (1997) La formación de maestros y profesores: hoja de ruta. Buenos Aires, Paidós.
- FELDFEBER, M. (2010) “De la profesionalización al desarrollo profesional. Algunas notas para pensar las políticas de formación docente”. En: ANDRADE OLIVEIRA, D. y FELDFEBER, M. (comp) Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Políticas y procesos del trabajo docente. UCH. Lima.
- FLORES, M. (2008) “La investigación sobre los primeros años de enseñanza: lecturas e implicaciones”. En MARCELO, C. (coord.) El profesorado principiante. Inserción a la docencia. Barcelona, Octaedro.
- GARCÍA GÓMEZ, S. y GARCÍA PASTOR, C. (2009) “¡La solución la tienes tú! El proceso de formación de un profesor novel”. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado Vol. 13, N° 1.

GONZÁLEZ FARACO, J. (2000) *Cómo se fabrican los maestros. El conocimiento pedagógico en la formación del futuro docente*. Huelva, Hergué.

GRASSI, E.; HINTZE, S. y NEUFELD, M. (1994) *Políticas sociales. Crisis y ajuste estructural*. Buenos Aires, Espacio editorial.

HINTZE, S. (2007) *Políticas sociales argentinas en el cambio de siglo. Conjeturas sobre lo posible*. Buenos Aires: Espacio editorial.

LUENGO NAVAS, J. y SAURA CASANOVA, G. (2013) “Nuevas formas de mercantilizar la educación”. *Cuadernos de pedagogía* N° 435. Pp. 63-65.

MARCELO, C. (2008a) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*, Barcelona, Ed. Octaedro.

\_\_\_\_\_ (2008b) “Políticas de inserción a la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente”. En MARCELO, C. (coord.) *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.

\_\_\_\_\_ (2009) “Los comienzos en la docencia: un profesorado con buenos principios”. *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado* Vol. 13, N° 1. Universidad de Granada.

MENGHINI, R. (2009) “Nuevas regulaciones para la formación de docentes en la Argentina (2004-2008)”. En VIOR, S., MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. (comps.) *La formación de docentes, ¿qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Ediciones Baudino.

\_\_\_\_\_ (2013) “Formación de docentes: cuando las políticas se revisten de pretendida neutralidad”. *Revista Actas Pedagógicas*, Año 8, N° 5. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

\_\_\_\_\_ (2015) “Investigación situada sobre los docentes principiantes y su desarrollo profesional”. En MENGHINI, R. y NEGRIN, M. *Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza*. Buenos Aires, Noveduc.

MISURACA, M. R. (2004) “Política de acreditación institucional para la formación de docentes: entre el disciplinamiento y la legitimación”. *Série Estudos, Periódico do Mestrado em Educacao da UCDB*. Campo Grande, MS, n° 17, Pp. 133-144.

\_\_\_\_\_ (2009) “Formación de docentes: o como superar la fragmentación con políticas fragmentadoras”. En VIOR, S.; MISURACA, M. R. y MÁS ROCHA, S. *Formación de docentes. ¿Qué cambió después de los '90 en las políticas, los currículos y las instituciones?* Buenos Aires, Baudino Ediciones.

\_\_\_\_\_ y MENGHINI, R. (2009) “Las políticas para la formación de docentes en la Argentina: ¿consolidación de las tendencias de los 90?”. III Congreso Nacional y II Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Organizadas por la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (2010) “La formación de docentes en la Argentina del siglo XXI: ¿consolidación de las tendencias de los 90?”. En Profesorado, Revista de Currículum y Formación de profesorado. Volumen 14, Nº 2. Universidad de Granada. Pp. 257-272. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev142COL4.pdf>.

MOLLIS, M. (2009) “La Formación de profesores universitarios para el nivel medio y superior: Una asignatura pendiente”. Revista del CCC [en línea]. Enero / Agosto 2009, nº 5 / 6. Disponible en Internet: <http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/109/>.

NEGRIN, M. y BONINO, G. (2015) “Iniciación anticipada en la docente: entre ser estudiantes y profesores”. En MENGHINI, R. y NEGRIN, M. Docentes principiantes. Aventuras y desventuras de los inicios en la enseñanza. Buenos Aires, Noveduc.

RIGAL, L. (2004) El sentido de educar. Crítica a los procesos de transformación educativa en Argentina, dentro del marco Latinoamericano. Buenos Aires, Miño y Dávila.

RIZVI, F. y LINGARD, B. (2013) Políticas educativas en un mundo globalizado. Madrid, Morata.

SANDOVAL, J. (2013) “Una perspectiva situada de la investigación cualitativa en ciencias sociales”. Cinta moebio, 46, Pp. 37-46.

SOUTO, M. (2011) “La residencia: un espacio múltiple de formación”. En MENGHINI, R. y NEGRIN, M. (comps.) Prácticas y residencias en la formación de docentes. Buenos Aires, Baudino ediciones.

TARDIF, M. (2009) Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid, Narcea.

TORRES SANTOMÉ, J. (2001) Educación en tiempos de neoliberalismo. Madrid, Morata.

VEENMAN, S. (1984) “Perceived problems of beginning teacher”. Review of Educational Research, 54, Pp. 143-178.

VEZUB, L. (2010) “El desarrollo de los docentes al inicio de su trayectoria profesional”. Revista Novedades Educativas N° 234. Buenos Aires.

VIOR, S. y MISURACA, M. R. (1998) “Conservadurismo y formación de maestros”. Revista Argentina de Educación N° 25, AGCE. Buenos Aires.

\_\_\_\_\_ (1999) “Institutos y docentes en la formación de maestros. Políticas desprofesionalizantes para la formación de profesionales de la educación”. Ponencia presentada en el VI Seminario para la formación de profesores en los países del Cono Sur. Asunción.

**Raúl A. Menghini:** Profesor Asociado en Práctica Docente Integradora, Departamento de Humanidades. Universidad Nacional del Sur. menghini@uns.edu.ar / ramen@bvconline.com.ar

# El *storytelling* digital con funciones pedagógicas y psicológicas

Walter Temporelli  
Aceptado Mayo 2015

---

## Resumen

La narratividad es una potente herramienta milenaria que puede ser utilizada en favor de la construcción o reconstrucción de la subjetividad. Somos el resultado de un relato, y nuestro futuro en gran parte está condicionado por él: lo que sentimos, lo que pensamos o lo que deseamos, se fundan en el relato. Nos encontramos rodeados de relatos que no hacen más que confeccionar nuestras representaciones y formas interiores de entender la realidad. Al contar estamos construyendo un mensaje personal y único, con el cual además de atrapar al público, habilitamos representaciones personales y compartidas a la vez, generando puntos de vista que nos posibilitan recuperar nuestra memoria y con ello la construcción de nuestra identidad.

Las TIC están poco a poco y cada vez más, habilitando nuevas y más efectivas formas de construir significado a través de sus poderes narrativos

En este artículo comentaremos algunas experiencias que se están llevando a cabo en España, realizadas en una institución escolar, y que utilizan recursos audiovisuales y TIC para narrar.

**Palabras clave:** Narratividad – storytelling – identidad – TIC – relatos

## Abstract

Narrative is a powerful millenary tool that can be used to support the construction or reconstruction of subjectivity. We are the result of an account and our future

is, to a large extent, determined by it: what we feel, what we think or what we wish, is based on that account. We are surrounded by accounts that draft our representations and inner ways of understanding reality. While telling we are building a personal unique message throughout which we not only catch the audience, but also enable personal and shared representations at the same time; creating points of view that empower us to recover our memory and, with that, the construction of our identity.

TIC are, little by little, and increasingly setting up new and more effective ways of building meaning throughout their narrative powers.

In this article, we will commentate on some experiences that are being carried out at an educational institution where audiovisual resources and ICT are used

**Key words:** Narrative – storytelling – identity – ICT – stories

### **Introducción**

Cada atardecer en mitad del desierto marroquí, las mujeres de los pequeños pueblos de etnia bereber ataviadas con sus túnicas, se convocan en círculos y en cuclillas para actualizar su vida social y las de los demás. Este ritual comunicativo –exclusivamente femenino– es el momento del día en el cual las “señoras de la casa” dejan de lado el resto de sus ocupaciones y se dedican un tiempo para sí mismas, donde pueden conectar con su parte más esencial: la que las une a las demás a partir del propio relato, y de la escucha del relato de las voces del *Otro*.

Este ejemplo tan lejano y tan cercano, no hace más que demostrar que la necesidad de contar y escuchar historias es esencial para el Homo Sapiens, a tal punto que representa uno de los cuatro elementos esenciales para la especie. En efecto, dentro de la escala de las necesidades básicas del ser humano, la comunicación se encuentra luego del alimento, pero antes del amor y la vivienda, lo que equivale a afirmar que se puede sobrevivir sin amor o sin hogar, pero no en silencio (Manguel, 2012).

Su importancia reside en que la tradición oral y la consecuente necesidad de contar historias, es tan antigua como el ser humano mismo. Muestra de ello son las antiguas pinturas rupestres, las cuales además de ser parte de un ritual religioso, significaban una forma de narración para muchas culturas antiguas.

Tal cual lo afirman Ottobre y Temporelli (2013), en la actualidad, a pesar de la creciente popularidad de los medios de comunicación escritos y televisados y de las nuevas tecnologías (TIC), la tradición oral se sigue utilizando como herramienta de trasvase de significación de generación en generación. Es por ello que la narrativa moderna tiene un alcance muy amplio: además de las formas tradicionales (cuentos de hadas, cuentos populares, la mitología, las leyendas, fábulas, etc.), se ha extendido a la historia que representa, la narrativa personal y la evolución de las normas culturales.

El devenir de los tiempos –en especial por el efecto y la acción de las TIC–, fue construyendo nuevos paradigmas de la vida en sociedad, donde el *Otro* se multiplicó en muchos *Otros*. A causa de ello, entre los aspectos que afectaron más fuertemente la cotidianeidad, Kozulin (1994) señala la desaparición de la experiencia personal en favor de la experiencia mediada, ya que actualmente los símbolos –en sus más variadas formas– han asumido el papel de la realidad última. La comunicación y la comprensión dependen cada vez más de compartir un código simbólico más que de compartir las experiencias mismas, razón por la cual el conocimiento se ha vuelto más distribuido, compartido, y en muchos casos más democratizado (Castells, 2009).

Armstrong (2005) adhiere a la idea de que las narraciones pueden ser entendidas como un medio de entretenimiento, de educación, de preservación de la idiosincrasia de cada pueblo, de conocimiento y de reafirmación de valores entre muchas otras cosas. Por ello es que afirmamos que las historias reflejan el pensamiento humano: cómo razonan los seres humanos, cuáles son sus estructuras narrativas, y cómo recuerdan los hechos en forma de historias, las cuales son utilizadas para compartir un mensaje, dar una explicación mágica, divertir, criticar, aportar posibles soluciones a conflictos, entender la realidad y explicarla, entre muchos otros importantes efectos. En definitiva, los hechos pueden ser entendidos como pequeñas versiones de una historia más amplia

y compartida, por lo tanto contar historias sirve como un complemento del pensamiento analítico, y por supuesto, como una herramienta educativa.

A través de la presente propuesta y –coincidentalmente con el enfoque de la resiliencia– consideramos que a partir de la narración y la consecuente verbalización de las heridas sufridas que ella vehiculiza, un sujeto puede reconstruirse, sobreponiéndose a situaciones de dolor emocional.

A continuación, haremos algunas consideraciones en torno a cómo la narración puede ser utilizada en favor de la construcción o reconstrucción de la subjetividad, y para ello, comentaremos algunas experiencias que se están llevando a cabo dentro del nivel primario, en poblaciones desfavorecidas y con altos índices de desigualdad. En estos casos se trata de experiencias realizadas en una institución escolar, y que para narrar utilizan recursos audiovisuales y TIC.

### **La narración y la construcción de la subjetividad**

Gottschalk (2014) afirma que desde que el hombre es hombre, crecemos rodeados de relatos que no hacen más que confeccionar el mapa de nuestras representaciones. Como narradores, abrevamos en fuentes de tradición oral y/o literaria, pero resignificando y recodificando la información a la oralidad, construyendo un mensaje personal y único, con el cual además de atrapar al público, habilitamos representaciones personales y compartidas a la vez, generando puntos de vista que nos posibilitan recuperar nuestra memoria y con ello la construcción de nuestra identidad (Armstrong, 2005). Haciendo un paralelo con las publicaciones escritas, Kozulin (2000) afirma que los actos, el pensamiento y las intenciones humanas, se pueden entender como actos de autoría, mientras que el *Yo* emergente se puede identificar como el autor de una obra literaria.

En la orilla opuesta de la narración encontramos al silencio, en consecuencia el silencio puede ser una forma de huida u ocultamiento donde el sujeto solo muestra lo que los demás están dispuestos a ver y escuchar (Gottschalk, 2014). En el mismo sentido, Cyrulnik (2009) destaca la importancia del *Otro* y del *contexto* en la constitución de la subjetividad del individuo. Para el citado autor,

cuando el contexto más próximo inhabilita el relato, haciéndolo callar como si “aquí no ha pasado nada”, el niño suprime el capítulo de su historia que le ha causado dolor, sumergiéndose en el silencio que los demás le proponen, y adormeciendo una parte de su alma. El niño poco a poco va perdiendo su propia voz, y se le va atribuyendo lo que los demás piensan de él y de dicho silencio; no solo no se percibe nada de su auténtica identidad, sino que se desconoce su cultura y su grupo de pertenencia, arrastrándolo sin prisa pero sin pausa al esquema condicionado por las representaciones de la mayoría.

Dentro de esta estructura de acción, el niño va creciendo no gracias a su propia voz, sino a partir de lo que los otros narran sobre él: sus padres, sus amigos, sus familiares más cercanos, y –una vez que inicia su escolaridad– sus maestros y tutores se convierten en portavoces del niño, ése mismo que luego permanece en silencio en un costado del aula, esperando que pasen rápidamente las horas del día sin que la mirada de los demás se pose sobre su humanidad (Cyrułnik, 2009).

Las desigualdades socio-económicas, las situaciones de violencia familiar, los problemas de asimilación cultural, los traumas, y las grandes catástrofes, son solo algunos de los elementos que hacen tangibles conductas de ocultamiento y silenciamiento (Werner y Smith, 1992), que en definitiva no harán más que conducir a reforzar la brecha que separa a quienes están dentro y fuera del sistema.

Este trabajo se asienta en distintas propuestas definidas por la *resiliencia*, entendida como la capacidad de sobreponerse a situaciones traumáticas y complejas de la vida, a partir de reparar las heridas sufridas (Rutter, 1993). Semántica emergente y de reciente implantación en Iberoamérica, el término *resiliencia* es una adaptación a las Ciencias Sociales de la Física, y tiene su origen en el latín, *resilio*, que significa volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar. Suele referir a la cualidad de los materiales a resistir la presión, doblarse con flexibilidad, recobrar su forma original, no deformarse ante presiones y fuerzas externas y su capacidad de resistencia al choque.

Pero este proceso no ha de encararse en solitario, sino con el acompañamiento de amigos, maestros, tutores, y los propios padres entre otros, y específicamente en los casos que más adelante comentaremos, en la construcción de una narración

que posibilite el pasaje de las sombras hacia la luz, es por ello que el relato debiera ser una reconciliación con la propia historia: *dar forma, reparar, dar coherencia, sanar*, por ello Cyrulnik (2009) refiere a la resiliencia como “una iniciativa de liberación”.

En sí misma, la historia personal facilita abrir los ojos a una nueva realidad, por lo tanto realizar un relato permitiría transfigurar lo real. Con nuestras palabras podemos crear un acontecimiento tejiendo un vínculo afectivo, de lo contrario si su voz permanece silenciada, ese niño permanece “muerto”, representando la solución más cómoda tanto para él como para la sociedad toda: el niño traumatizado está obligado a asumir un cambio (Cyrulnik, 2008).

Narrar facilita el recomponer la representación del trauma, es por ello que toda narración de la propia historia es un alegato, una legítima defensa. Cuando pensamos en nuestro pasado intentamos redefinirlo (Bruner, 2003), en palabras de Cyrulnik (2002), es necesario disponer de un futuro basado en proyectos que permitan alejar el pasado y modificar la emoción asociada al recuerdo. La sociedad adulta debe estar preparada para acogerlo y acompañarlo tal como es, con sus particularidades de niño y de traumatizado.

Coincidiendo con todo lo expresado, Parens (2004) afirma que cuando quienes lo rodean le dan seguridad, y su contexto más próximo le propone modelos alternativos de desarrollo, el niño puede reconstruirse dejando atrás un pasado doloroso. Por ejemplo, impregnar de un apoyo seguro su memoria, aportar seguridad en el afecto del medio, proponerle un ambiente no estigmatizador, y el sentido que pueda dar al trauma un trabajo verbal posterior.

Al menos durante la infancia, el sistema educativo representa una de las formas más potentes de construcción de subjetividades (Pozo, 2009). En especial en los países subdesarrollados o en vías de desarrollo, la educación formal presenta no sólo estructuras de construcción social de la identidad, sino auténticos “diques de contención” a una realidad que suele ser mucho más cruda, por ello resulta fundamental el aporte continuo y constante de todos aquellos que estamos implicados en educación.

La información proporcionada por los diferentes estudios sobre resiliencia, aportan datos sobre las variables personales y contextuales que aumentan la posibilidad de éxito de las personas que viven en situaciones de riesgo de exclusión, o en su proceso de desarrollo y normalización, además de los elementos que incrementan la marginalidad. Esta información puede ser utilizada en el diseño e implementación de los programas de intervención social y educativa, individuales y también grupales, para el desarrollo de las habilidades y variables personales que se correlacionan con resiliencia.

Si nuestra tarea se torna consciente de este panorama, podremos realizar un aporte vital a la lucha contra las desigualdades sociales, ya que cuando se logra **modificar el contexto, fortalecer las interacciones afectivas, y cambiar los relatos** de aquellos que han sufrido –y sufren– dolor por un pasado que les acosa, se registran recuperaciones evolutivas resilientes.

### **Narratividad y educación.**

Pese a la realidad que nos desborda diariamente en las aulas, el sistema educativo no está preparado para contener las distintas problemáticas con que cotidianamente nos encontramos. Tal cual lo afirman Ottobre y Temporelli (2013), **la educación formal en sí misma, está diseñada para impartir instrucción formando a los individuos que pasan por ella, por lo que todo otro tipo de propuesta anexada, es algo que debe proponerse y diseñarse específicamente.** Con esto queremos significar que somos conscientes de que **ni el sistema ni nosotros mismos como docentes, estamos a priori preparados para dar cobertura a las necesidades que un niño, que sufre algún tipo de situación traumática, pueda tener.**

Pero los educadores podemos formar parte de un proceso de mejora y recuperación de los niños con quienes trabajamos, aunque no todo apoyo puede ser positivo, ya que la organización del mismo después del trauma, puede impulsar un proceso de resiliencia o bloquearlo. En efecto, el sufrimiento quizás sea el mismo en todo ser humano traumatizado, pero la expresión de su tormento, y la revisión emocional del acontecimiento que lo dañó, dependerá en gran medida de los tutores de resiliencia que la cultura disponga en torno al sufriente (Cyrulnik, 2009). Por este motivo, personas que aparentemente viven en situaciones

similares, adversas, de exclusión, pobreza, traumáticas o trágicas, consiguen recuperarse, mientras que otras crecidas en condiciones prácticamente iguales, repiten y mantiene esa situación de adversidad, pobreza y exclusión.

Por lo antedicho, es que abogamos por la recuperación de la palabra, dado que **la narración pensada estratégicamente puede convertirse en una herramienta educativa**: habla de ética, de normas culturales, de valores, y del respeto por las diferencias entre otras concepciones.

Desde el plano estrictamente didáctico, Romo (2014) afirma que escuchar a un narrador puede crear conexiones personales duraderas, promover la solución innovadora de problemas y un entendimiento común frente a las ambiciones de futuro. Por dicho motivo, la narrativa contemporánea es también ampliamente utilizada para hacer frente a los objetivos educativos. En efecto, el oyente puede entonces activar el conocimiento e imaginar nuevas posibilidades. En conjunto un narrador y un oyente buscan las mejores prácticas e inventan nuevas soluciones.

Según postulan Montanero, Lucero y Fernández (2014) las historias tienden a basarse en el aprendizaje experiencial, pero aprender de una experiencia no necesariamente es automático. A menudo, una persona debe tratar de contar la historia de esa experiencia antes de darse cuenta de su valor. En este caso, no es sólo el oyente que aprende, sino también que se hace consciente de sus propias experiencias y orígenes. Este proceso narrativo está estimulando cómo el narrador transmite eficazmente las ideas, y es capaz de demostrar el potencial de la realización humana. El conocimiento humano se basa en las historias, y el ser humano por definición posee capacidad cognitiva necesaria para entender, recordar y contar historias. Mientras se narra, los participantes son capaces de imaginar nuevas perspectivas, invitando a una experiencia transformadora y empática (Romo, 2014).

Por todo lo expuesto, es que defendemos el valor del relato y del potencial didáctico de contar historias, y cuando nos referimos a una defensa lo hacemos en un doble ámbito: en el *aspecto pedagógico* y en el *plano terapéutico*. En efecto, elaborar un relato implica trabajar en función de lograr la autonomía, gracias a que toda narración con voz propia implica una representación de uno mismo.

Invitar a la palabra, el apoyo afectivo, y la ayuda social, cargan la misma herida con una significación diferente, dependiendo el modo en que las culturas estructuran su relato, haciendo que un mismo acontecimiento pase de la vergüenza al orgullo, de la sombra a la luz (Sommeffeld, 1999).

En sí mismas, las historias proporcionan herramientas para la transferencia de conocimientos en un contexto social como es el educativo, además de generar marcos interpretativos del contexto.

A continuación, describiremos algunas experiencias que se están llevando a cabo con técnicas de *storytelling*, las cuales están destinadas a disponer alrededor del niño las guías de desarrollo que les permitirán tejer su resiliencia.

### **Algunos ejemplos de resiliencia**

#### *Contexto general*

Dentro del marco educativo formal, la evolución política española a partir de la vuelta a la democracia, trajo aparejados –con mayor o menor suerte– nuevos métodos, multiplicidad de las lenguas utilizadas para enseñar, coeducación entre sexos, e integración de niños con *hándicap* cognitivo, físico o sensorial, entre otros notables fenómenos.

Finalizando la década del 70, la posibilidad de abrirse socialmente a la diversidad, estimuló a la escuela a hermanarse a un contexto social real, aunque mientras la misma intentaba adaptarse al entorno sociocultural, éste se iba transformando simultáneamente. Por ejemplo, en primer lugar, se observaba la transición de una sociedad industrial a otra basada en la información, y en segundo término, la relativa homogeneidad cultural en cada territorio, se rompió con la llegada de la inmigración exterior, un fenómeno nuevo en España (hasta entonces lugar de salida, no de llegada) que sorprende a una sociedad sin discurso alguno acerca de la multiculturalidad.

Pero si de discursos hablamos, para Sanchidrián y Ruiz Berrio (2010) una de las consecuencias más marcadas se observó en el de los docentes, los cuales

solían asimilar la diversidad cultural a déficit, ya que las dificultades de adaptación a la escuela que presentaban muchos de estos niños, eran atribuidas a las carencias del alumno, a su falta de conocimientos, habilidades, actitudes, patrones culturales o hábitos en el momento de su entrada en la escuela. Dentro de este nuevo contexto, debemos mencionar a la comunidad gitana, quienes si bien residen en España desde al menos 500 años, no estaban escolarizados en un número significativo hasta hace 20 años, de modo que su llegada a las aulas coincide con la de los primeros grupos de inmigrantes (Sanchidrián y Ruiz Berrio, 2010).

Cuando un niño perteneciente a un grupo minoritario entra en la escuela, es portador de un proyecto evolutivo que se inscribe en la historia cultural de su comunidad, la cual posee unas metas singulares que dotan de sentido al prototipo de sujeto ideal (Gauvain, 1995). Es por ello que todas las culturas deberían ser analizadas dentro de un contexto amplio e integrado, ya que siempre existen retroalimentaciones con los valores y creencias de las demás culturas (Clifford, 1998). De esta manera, tanto los denominados grupos minoritarios (inmigrantes, gitanos, gente con capacidades especiales, etc.) como los mayoritarios, viven influyéndose unos a otros, cuestionándose así la impermeabilidad de los límites culturales (Bhabha, 1994).

### *El grupo DEHISI*

Motivados por la realidad descrita, en la Universidad Autónoma de Barcelona existe un grupo de investigación consolidado gracias a los más de 15 años de trabajo ininterrumpido; hablamos del grupo DEHISI, compuesto por un equipo que lleva adelante varios proyectos que amalgaman contenidos curriculares, con actividades resilientes, y técnicas de *storytelling* digital.

Entre las metas básicas planteadas por el grupo, se encuentran la de **señalar las tensiones existentes entre la cultura familiar y la cultura escolar**, la de lograr **armonizar las metas culturales, las herramientas simbólicas y las prácticas cotidianas de ambos mundos**, generando dispositivos de intervención e investigación adecuados a tales fines.

Dos de las acciones más elocuentes que el grupo DEHISI lleva a cabo, se denominan Proyecto *Trobadors* (trovadores en Castellano), y La casa de *Shere Rom*.

a) *Proyecto Trobadors*

Definido como un entorno educativo para construir conocimiento significativo y el desarrollo de capacidades y competencias, el Proyecto *Trobadors* persigue como objetivo general el crear oportunidades de éxito a partir de lograr:

- Valoración propia y del compañero
- Transferencia de conocimiento
- Participación
- Colaboración
- Respeto
- Auto-regulación
- Capacidad de evaluar y controlar el proceso

El dispositivo se lleva a cabo durante un año lectivo, a través de la participación de docentes (quienes ejercen la coordinación) y alumnos de la UAB, además de los respectivos maestros de las distintas clases que participan de la propuesta. Todas las actividades vinculadas se realizan en horario escolar, y no es obligatorio para los niños participar en las mismas, quienes deciden no participar realizan otras acciones dentro de la institución.

Se trabaja en grupos, cada uno de ellos tutorizado por un alumno de la UAB quien se encarga de organizar la tarea primera, que es la selección de una idea para ser filmada. Este primer paso suele ser el que demanda más tiempo y energía, ya que para lograr el consenso necesario para arribar a los objetivos, se evidencian las relaciones de poder más complejas de la cotidianidad del aula: sexismos, xenofobias, racismos, discriminación socio-económica, y *bullying* suelen ser algunas de las situaciones conflictivas emergentes, aunque lógicamente no todo es negativo. En efecto, luego de transitar un trabajo continuo, y gracias a la

implementación de estrategias destinadas a potenciar el uso democrático de la palabra, el espíritu del trabajo grupal, y el respeto por la visión del otro, los participantes comprenden la importancia de la tarea mancomunada, de asumir roles, y de idear un plan en pos del logro de un objetivo, en este caso ayudar a los niños a adquirir herramientas que les faciliten su integración en la escuela.

Como ya señalamos con anterioridad, este tipo de actividad posibilita un alto grado de recuperación de la palabra por parte de los niños que participan, lo cual juega a favor de los efectos resilientes que proponen entre otros Cyrulnik (2009) y Grotberg (2006). Muestra de ello es que en general, las historias emergentes en el espacio *Trobadors* tienen un alto componente autorreferencial que de por sí la currícula escolar no contempla. Así se suceden **contextos que les son familiares** (el barrio, la casa, la escuela), **situaciones que son habituales** en sus mundos de representación (romances de estilo telenovelesco, violencia de género, éxitos deportivos, conflictos con la ley, discriminación social, etc.), **y formatos que se consumen con asiduidad** (vídeos clips, telenovelas, telenoticieros, etc.).

Posteriormente, se escribe el guión de la historia elegida, generando un orden narrativo con los consecuentes beneficios que esto acarrea para la amplificación de la gramática mental: narración en tres actos, desarrollo de personajes, discriminación y relación entre protagonista/antagonista, el sentido de la trama y el argumento, etc.

En tercer lugar, se distribuyen roles técnicos y actorales, siendo este paso el segundo en el orden de tensiones de la propuesta. La división de los roles de trabajo suele estar signada por la resonancia semántica de algunos de ellos: director entre el más notable (“el que manda, el que decide”), y la asunción de roles técnicos, los cuales a pesar del paso del tiempo siguen marcados fuertemente por improntas sexistas y de la división social del trabajo. Por todo ello, por un lado la mayor parte de los roles técnicos son asumidos por los varones, y por otro, la mayoría pugna por ser director/a o actor/actriz principal. La división del trabajo en la escuela suele reproducir la visión dominante del paradigma capitalista, y por ello se organiza a partir de roles que vienen determinados por los complejos mecanismos legitimadores de la sociedad, entre los que se encuentran la posesión de certificados que capacitan a alguien (los maestros) en función de los conocimientos que se le atribuyen, para ejercitar una función.

Por lo antedicho, no resulta extraño que los niños pugnen por asumir los roles tradicionales de decisión de la industria audiovisual –los que mandan– que son similares a los que ellos suelen observar en sus vidas cotidianas –aunque en otros ámbitos– como los más acreditados (maestros, directivos, policías, etc.).

Distribuidos los roles se ruedan las historias, y por último se editan. Para poder dar adecuadas respuestas a las distintas tareas, en paralelo se ofrece formación técnica en los diversos roles que se han de emplear: cámara, guión, dirección, edición, entre otros, de forma tal que sean los mismos niños artífices de sus propias historias.

La conclusión de la actividad consiste en la exhibición de lo producido en dependencias de la UAB. Estas “excursiones” de los niños a instalaciones universitarias –tan habituales en el mundo de la clase media española– suelen ser no solo experiencias inéditas dentro de los grupos minoritarios, sino la única oportunidad en que tomen contacto con dicho ámbito, lo cual no hace más que redundar en una situación de justicia social.

A través de los rodajes de las historias, los niños comprenden en gran medida la importancia del trabajo en equipo, del respeto por el aporte de los otros, del aguardar el turno en el uso de la palabra, entre otros importantes efectos.

#### *b) La casa de Shere Rom*

La segunda actividad que me interesa reseñar es la denominada Casa de *Shere Rom* (CSR), la cual se lleva a cabo desde 1998 con miembros de la Asociación Gitana de Badalona (Barcelona).

Es una actividad fuera del horario y del espacio escolar, de acceso voluntario y con un sistema explícito de reglas de participación, en la que se utilizan herramientas informáticas y una estructura de funcionamiento que provee una relación individualizada entre el “aprendiz” y un educador que media en la actividad. Participan en ella algo más de 50 niños (en turnos de 13) entre 5 y 12 años y, de forma paralela, un grupo variable de niños entre 3 y 5 años. Es de especial importancia el hecho de que esta actividad se desarrolla en un

espacio que la comunidad gitana considera propio (los locales de la “Asociación Gitana”) y que a ella asisten también algunos niños “payos” (no gitanos). Es, por tanto, una institución gitana que se ofrece a toda la comunidad.

Shere Rom, personaje mítico de la cultura gitana, significa en caló (lengua gitana) “el hombre sabio”. A imagen y semejanza del “hollywoodense” Oscar Schindler, Shere Rom vivió durante la Segunda Guerra Mundial y ayudó a muchos gitanos a escapar de los campos de exterminio.

La CSR adopta una perspectiva intercultural, puesto que su diseño surge de la negociación entre los diferentes participantes, y su gestión supone una tarea compartida, representando una adaptación de la experiencia “5<sup>ta</sup> Dimension” diseñada y puesta en marcha por el *Laboratory of Compared Human Cognition*, dirigido por Michael Cole (1996).

Estas actividades, aunque desarrolladas con las asociaciones gitanas, no convierte la CSR en un proyecto exclusivo por esta comunidad cultural, sino que por el contrario, es fácilmente adaptable a otras realidades impactadas por desigualdades sociales, políticas y económicas, y dominadas por la expansión del capitalismo.

Al igual que el Proyecto *Trobadors*, el principal objetivo reside **en favorecer la integración de niños y niñas en situación social desfavorable, en los procesos de educación formal**, para lo cual postula:

- a. Facilitar acceso al tipo de conocimiento que proporciona la escuela evitando el rechazo que ésta genera en tanto que institución percibida como ajena.
- b. Favorecer el desarrollo de las capacidades cognitivas y comunicativas necesarias para la participación en la escuela.
- c. Colaborar en que el acceso a la escuela y la adquisición de los correspondientes conocimientos y conductas se efectúe evitando la deculturación.
- d. Estimular la participación de los adultos en un proyecto educativo que sea percibido como propio de la comunidad.
- e. Garantizar el acceso a tecnologías (informática y telemática) de las que la mayoría de la comunidad está privada.

La Casa de Shere Rom es presentada como un lugar creado por un personaje mítico (Shere Rom), donde se puede jugar pero en el que hay que respetar unas reglas. Los niños usuarios, están asistidos por educadores, que pueden ser integrantes del equipo investigador, miembros de la comunidad o estudiantes universitarios en prácticas.

Con el apoyo de un educador, el niño comienza escribiendo en un ordenador un correo electrónico que envía a *Shere Rom*, en el que comenta sus motivaciones. Aproximadamente en una semana recibe una respuesta personalizada a través de correo electrónico en la que se le comunica las pautas que deberá seguir.

La actividad toma como base un laberinto con 20 casillas, en cada una de las cuales figura como mínimo un juego educativo informático y/o convencional. En cada una de ellas debe ejecutar el juego que contiene y, al llegar a un determinado nivel, puede pasar a otra casilla. Los juegos tienen tres grados de dificultad: inicial, intermedio y experto.

Una vez que completan cada juego, se les pide que envíen una nueva carta a Shere Rom explicando cómo harían ellos para mejorar las instrucciones o el propio juego.

Al completar como mínimo diez de los juegos en un nivel intermedio y diez de los juegos en un nivel de experto pasarán a convertirse en “Ayudantes de *Shere Rom*”. En el ritual de nombramiento se comprometerán a ayudar a los demás niños de la CSR. A partir de este momento entrarán en la Habitación Mágica donde encontrarán juegos que no han visto anteriormente y que son exclusivos de esta posición. Asimismo ayudarán a crear las tarjetas de ejecución de los juegos y ayudarán a preparar unas “Hojas Sabihondas” que darán pistas para resolver nuevos juegos.

La CSR muestra la potencialidad de la Quinta Dimensión para convertirse, a través de un proceso de apropiación, en una microcultura generadora de nuevas formas de relación de enseñanza-aprendizaje. Así, la interinstitucionalidad y la intergeneracionalidad de la “5D” suponen la creación de un “territorio fronterizo” donde los diferentes actores y las diferentes instituciones se ven obligados a

negociar para optar a sus respectivas metas, las cuales pueden ser en origen enormemente diferentes. Si esa negociación se hace desde el respeto entre los diversos interlocutores –instituciones y personas–, la actividad resultante debe mantenerse necesariamente en esa frontera común. Pero, en tanto que sistema en desarrollo, genera su propia organización, es decir, genera una microcultura donde nadie es propietario de las normas y metas, y donde todos pueden participar de ellas compartiéndolas y cambiándolas. Allí reside su carácter intercultural.

### **Conclusiones**

A través de este trabajo, hemos intentado resaltar la importancia del ejercicio narrativo como búsqueda de efectos resilientes en sujetos en situación de riesgo de exclusión social (Egeland, Carlson, y Sroufe, 1993).

En efecto, la expresión en sus más variadas formas, desde el hombre primitivo a través de sus pinturas rupestres, hasta la actual incorporación de medios digitales, ha ejercido como prótesis cultural (Kozulin, 2000), y puesta al servicio de la recuperación de personas que han padecido algún tipo de sufrimiento profundo y sostenido en el tiempo, ostenta consecuencias positivas notables (Vanistendael y Lecomte, 2002).

En esta misma línea, sabemos que hace más de 5.000 años la escritura –a imagen y semejanza de lo que son actualmente las TIC– también fue una nueva tecnología, y entre sus principales innovaciones encontramos que ofreció la novedad de almacenar la información fuera de la mente humana, modificando así la estructura mental de los sujetos. De esta manera, el registro y almacenaje de información pasó de ser territorio exclusivo de la memoria de las personas a un medio externo, a la vez que se vehiculizó la separación del autor de su texto. En una cultura oral, analfabeta en un medio predominantemente analfabeto, el pensamiento que no se repite, se pierde, de allí la importancia de la narración y su funcionalidad en favor del ejercicio de la memoria, ya que quienes la pierden están condenados al sufrimiento. En palabras de Cyrulnik (2009), la narración es una forma de apropiación de la propia vida. Cuando narramos tenemos la sensación de tomar el dominio de nuestra historia. Cerrando el abismo de los orígenes, la palabra conduce al origen (Manciaux, 2003).

Somos conscientes que el estudio de la producción de textos puede actuar como paradigma de estudio de otros procesos psicológicos (Kozulin, 1991), es por ello que las propuestas aquí tratadas responden al trabajo resiliente a través de potenciar el uso de la palabra. Tanto el Proyecto *Trobadors* como la Casa de *Shere Rom*, se basan en un conjunto de premisas que en definitiva son las guías del trabajo propuesto por el grupo DEHISI:

1. Partir de los intereses de los diferentes participantes.
2. Potenciar el uso de la voz propia de cada uno de ellos.
3. Basar la actividad en la participación y la co-construcción.
4. Organizar el aprendizaje como colaboración en la obtención de metas.
5. Fomentar la participación de personas de diferentes edades y estatus, con roles de enseñanza-aprendizaje distribuidos.
6. Proponer actividades flexibles y permeables a la transformación.

Podemos resumir que, guiadas por los aportes de Cole (1996) y Rogoff, (1990, 2003), las propuestas del grupo DEHISI buscan disminuir las enormes diferencias entre la educación informal de las sociedades y grupos étnicos tradicionales (basada en la observación y participación en las tareas de los adultos) y la educación formal escolar (segregada del mundo del trabajo de los adultos).

Creemos haber profundizado convenientemente acerca de la importancia capital de recuperar la voz propia por parte de aquellos que han sufrido un trauma importante en sus vidas, y que por distintos motivos no han podido desarrollar herramientas suficientes como para revertir el dolor devenido de dicho trauma. En este sentido y en concordancia con Bruner (1988), estamos persuadidos que la narración en general y la obra literaria en particular, son un modelo para reconstruir la aparición del yo humano, mientras que las reglas específicas del discurso literario fundamentan nuestra comprensión del pensamiento narrativo del individuo.

Porque si bien es cierto que los altos niveles de desigualdad presentes en todos los países de Latinoamérica están signados por las condiciones sociales y económicas, no es menos cierto que dicha desigualdad se encuentra en

igual medida condicionada por la falta de vías de expresión, y la carencia de multiplicidad de estilos expresivos.

En suma, para que podamos colaborar en la mejora de los estándares de vida de nuestros niños, debemos potenciar sus formas y estilos narrativos, que a su vez puedan dar cuenta de mayor cantidad de registros y mundos posibles que no necesariamente sean los del fracaso y la frustración, ya que como bien señala Cyrulnik (2009) con una sola existencia, uno podría escribir muchas historias sin que necesariamente estemos mintiendo.

Lo importante no es tanto lo que haya sucedido, sino en gran parte, la forma en cómo se lo relate.

## **Bibliografía**

- ARMSTRONG, K (2005) *A Short History of Myth*. NYC, Cannongate.
- BHABHA, H. (1994) *The location of culture*. Londres, Roudledge.
- BRUNER, J. (1988) *Realidad mental y mundos posibles: los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2002) *Poruquoi nous racontons-nous des histoires?* París, Retz.
- \_\_\_\_\_ (2003) *La fábrica de historias*. Derecho, literatura, vida. Méjico, Fondo de Cultura Económica.
- CASTELL, M. (2009) *Comunicación y poder*. Madrid, Alianza.
- CLIFFORD, J (1998) *The predicament of culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- COLE, M. (1996) *Cultural Psychology*. Cambridge MA, Harvard University Press.
- CYRULNIK, B. (2002) *Los patitos feos* Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2008) *El amor que nos cura* Barcelona, Gedisa.
- \_\_\_\_\_ (2009) *Autobiografía de un espantapájaros*. Barcelona, Gedisa.
- EGELAND, B.; CARLSON, E.; SROUFE, A. (1993) *Resilience as process. Development and Psychopathology*. Cambridge, Univ Press.
- GAUVAIN, M. (1995) Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive

- development. *Human Development*, 38, 25-45.
- GOTTSCALK, J. (2014) *The Storytelling Animal: How Stories Make Us Human*. Boston, Houghton Mifflin Harcourt.
- GROTBORG, E. (2006) *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Barcelona, Gedisa.
- KOZULIN, A. (1991) Life as authoring: a humanistic tradition in Russian psychology. *New Ideas in Psychology*, N°9, 1991, pages 335-351.
- \_\_\_\_\_ (1994) *La psicología de Vygotski*. Madrid: Alianza
- \_\_\_\_\_ (2000). Instrumentos psicológicos. La educación desde una perspectiva sociocultural. Buenos Aires, Paidós.
- MANCIAUX, M. (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona, Gedisa.
- MANGUEL, A. (2012) *El sueño del rey rojo*. Madrid, Alianza editorial.
- MONTANERO, M.; LUCERO, M. y FERNANDEZ, M. (2014) Iterative co-evaluation with a rubric of narrative texts in Primary Education / Coevaluación iterativa con rúbrica de textos narrativos en la Educación Primaria. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*. Volume 37, Issue 1, 2014.
- OTTOBRE, S. y TEMPORELLI, W. (2013). *Profe, no tengamos recreo*. Buenos Aires, La Crujía.
- PARENS, H. (2004) *Renewal of life. Healing from the holocaust*. Maryland, Schreiber Publishing.
- POZO, J. (2009) *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. Barcelona, Morata.
- ROGOFF, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York, Oxford University Press.
- \_\_\_\_\_ (2003) *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford NY. Oxford University Press.
- ROMO, A. (2014) Narrativas autobiográficas de estudiantes a distancia: emergencia de una perspectiva intercultural. *RED - Revista de Educación a Distancia*. Número 41. 15-Jun-2014 <http://www.um.es/ead/red/41/romo.pdf>
- RUTTER, M. (1993) "Resilience: Some conceptual considerations". *Journal of Adolescent Health*, 1 14.
- SANCHIDRIÁN, C. y RUIZ BERRIO, J. (coords.) (2010) *Historia y perspectiva actual de*

*la educación infantil*. Barcelona, Graó.

SOMMERFIELD, D. (1999) A critic of seven assumptions behind psychological trauma programmes in war-affected áreas. *Social Science and Medicine*, N° 48, pp 1.449-1.462.

VANISTENDAEL, S. y LECOMTE, J. (2002) *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona, Gedisa.

VYGOTSKY, L. (1988) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, Grijalbo.

WERNER, E. y SMITH, R. (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY, Cornell University Press.

**Walter Temporelli:** Dr. en Psicología de la Educación, USAL - UAB.  
wtemporelli@hotmail.com

# Una intervención socioterapéutica y socioeducativa del Trabajo Social en el Jardín de Infantes

**Jesús Ismael del Canto**  
Aceptado Mayo 2015

---

## **Resumen**

Este artículo presentará el análisis de una intervención en un jardín de infantes por parte del Trabajo Social. En esta intervención, se entrevista a los padres de un niño que presentaba dificultades en sus interacciones sociales. El objetivo aquí es visibilizar las dimensiones socioterapéutica y socioeducativa de esta disciplina y profesión y sus potencialidades en el ámbito escolar.

**Palabras clave:** Trabajo Social — Socioterapia – Educación – Intervención – Nivel Inicial

## **Abstract**

This article will present the analysis of an intervention in kindergarten by Social Work, in which the parents of a child who presented troubles in his social interactions are interviewed. Its main goal is to make visible the potentials of the discipline in their therapeutic and educational dimensions in the school field.

**Keys words:** Social Work – Sociotherapy – Education – Intervention – Preschool Education

## **El Trabajo Social en el ámbito escolar**

El presente artículo tiene por objetivo describir una experiencia docente y de intervención profesional del Trabajo Social en el Nivel Inicial, visibilizando las posibilidades que ofrece a este ámbito y a la educación en general, la adopción de una perspectiva socioterapéutica y socioeducativa. El mismo constituye en una síntesis teórico-práctica del ejercicio profesional propio en una situación en particular, sobre la que se reflexiona a partir de categorías y marcos conceptuales que acentúan el carácter interaccional y subjetivo de construcción de la realidad.

No se trata en modo alguno de una acumulación acrítica y sincrética de diferentes teorías, sino de una integración coherente de perspectivas que enfatizan la interacción sujeto-entorno, a partir de la construcción compartida de significados y emociones. Este posicionamiento teórico-epistemológico coincide con los planteos de M. Payne (1995) sobre la posibilidad de visualizar las diferentes teorías del trabajo social como conocimientos que pueden ser integrados y no necesariamente como sistemas incompatibles, siempre y cuando se conozcan sus fundamentos. A partir de esta mirada es que se analiza una situación problemática abordada en un jardín de infantes desde el Trabajo Social<sup>1</sup>.

Pensar las posibilidades de intervención profesional del Trabajo Social en el ámbito escolar, y específicamente en el Nivel Inicial, implica caracterizar brevemente su inserción en el mismo, a partir del marco normativo que lo regula.

Como ya se ha señalado en un trabajo anterior (del Canto, 2014), la Disposición 76/08 de la Modalidad Psicología Comunitaria y Pedagogía Social describe la conformación de los Equipos de Orientación Escolar (E.O.E., de aquí en adelante) en servicios educativos de diferentes niveles, incluido el jardín de infantes. Los mismos constituyen configuraciones interdisciplinarias en las cuales el trabajador social se inserta como Orientador Social (O.S.), enfatizando los niveles de intervención grupal y comunitario y privilegiando las estrategias preventiva y promocional<sup>2</sup>.

---

1 Los nombres de los protagonistas y algunos detalles serán modificados para resguardar su confidencialidad.

2 Se trata de un cargo al que también acceden otros profesionales, como los sociólogos y antropólogos, pero lo que se pretende aquí es destacar las potencialidades del Trabajo Social por tratarse de una disciplina

En cuanto a su inserción, por tratarse de una modalidad que atraviesa transversalmente los diferentes niveles del sistema, los E.O.E. pueden encontrarse situados en sus diferentes servicios educativos, incluyendo los jardines de infantes.

Este nivel es concebido en el Diseño Curricular actual de la Provincia de Buenos Aires como un ámbito escolar destinado a la primera infancia de *construcción*, tanto de nuevos saberes a partir de la resignificación de las experiencias vitales de los niños y la ampliación de su repertorio cultural, como de vínculos entre la institución, las familias y las comunidades. En todo momento, revitaliza la importancia de respetar y valorar la diversidad cultural y de modelos familiares, a la vez que adscribe al marco normativo actual de promoción y protección de los Derechos de Niños y Niñas.

Una concepción de los servicios educativos de Educación Inicial de esta índole deviene coherente con los valores profesionales y éticos del Trabajo Social en general y de su inserción en el espacio educativo, en particular.

En efecto, tanto el rol “orientador” que se espera del trabajador social, como la mirada “comunitaria” que se pretende y propone, contribuyen a la delimitación de un determinado perfil profesional. No obstante, el abordaje familiar continúa estando presente en el quehacer cotidiano y se resignifica en el ámbito del jardín, ya que muchas veces son las familias las que realizan las demandas y/o se constituyen en sujetos de intervención a partir de solicitudes que realizan otros miembros de la comunidad educativa (maestra de sala, profesores especiales, docentes con cambio de funciones, etc.).

Esta última situación es la que se presenta en el caso analizado, en el que la intervención profesional comienza con el pedido de una profesora de las primeras secciones sobre un niño a su cargo.

Durante una jornada escolar, la docente había planteado que uno de los niños de la sala bajo su conducción, llamado aquí Pedro, era muy “inquieto”

---

y profesión eminentemente interventiva. Esto no significa, empero, que la caracterización del accionar aquí descrito no pueda ser integrado, con las adaptaciones pertinentes, al desempeño profesional de personas formadas en otras disciplinas.

y que tenía dificultades con la “puesta de límites”. Ese día, debido a que la Orientadora Educacional se encontraba con licencia por enfermedad, se recibió individualmente la demanda, tratando de evitar la formulación de juicios valorativos y la generación de falsas expectativas.

En este diálogo con la docente, se trataba de pactar una modalidad de intervención diferente a aquella denominada como de “*magos sin magia*” (Selvini Palazzoli, 1993; del Canto, op.cit.) y que posibilitara reorganizar el contexto en el que la demanda emergía. Esta categoría fue propuesta por el Grupo de Milán de terapia sistémica para referirse a aquellos profesionales que quedan atrapados al aceptar demandas de intervención individualizadas en el ámbito escolar que excluyen los diferentes contextos interpersonales de los que participa el niño señalado. Contextos interpersonales que influyen en la generación de conductas (“problemáticas o no”) y que por lo tanto también deberían ser modificados.

Si la demanda es aceptada como se presenta y se actúa en consecuencia, esto es, abordando individualmente al niño, el profesional colaborará con este modo de concebir la realidad y legitimará el rótulo de “alumno-problema” a través de su diagnóstico. Un lugar asignado que, además está decirlo, en nada favorece al niño que lo porta, ni a sus compañeros de sala con quienes habita el jardín y comparte momentos de aprendizaje y esparcimiento, ni al resto de la institución, que podrá mantener sus prácticas pedagógicas inalteradas a partir del señalamiento del “niño problema” (o “de la familia problema”, algo que también ocurre frecuentemente).

Es decir, acordar con las demandas de abordajes individualizados a partir de conductas “problemáticas” e intervenir directamente a partir de las mismas puede favorecer el *statu quo* en la institución, al no visibilizar los procesos relacionales y sociales que sostienen las dificultades individuales.

La propuesta realizada fue observar al grupo y su dinámica en la sala (actividad que habitualmente se ejecuta con fines diagnósticos) y prestar atención al modo en que Pedro se desenvolvía para con sus compañeros/as y docentes. Cabe mencionarse que la maestra habló igualmente de otros niños que también le “traían problemas”, pero hubo especial énfasis en éste en su relato. Fue precisamente por esta razón que se propuso como una primera estrategia concurrir

a la sala, aceptando el pedido de ayuda que la maestra realizaba, a la vez que se puntualizaba una mirada no necesariamente acorde con la suya.

En este sentido, reflexionar sobre la génesis de las dificultades en el ámbito escolar y el modo en que éstas se manifiestan e influyen en el entorno requiere de una mirada que, como se proponía al comienzo, posibilite visualizar al sujeto en su entorno a partir de una interacción en la cual se co-construyen significados, emociones y conductas. Desde esta óptica, la intervención apuntaría a contribuir con la transformación de esas narrativas en las que participan los sujetos, posibilitando la construcción de una nueva realidad emocional, relacional y social.

En concordancia con esta óptica, además, se convino con la docente de Pedro citar a los papás para que conversaran con el E.O.E., sobre algunas “dificultades” que se observaban en el jardín. Como los padres del niño siempre se quedaban unos minutos en la puerta, luego del ingreso de su hijo, se aprovechó este momento para convocarlos. Ambos aceptaron gustosos.

Como puede apreciarse, esta articulación familia-escuela y su involucramiento en el abordaje de las dificultades de los niños/as y adolescentes deviene fundamental a la hora de favorecer el pleno desarrollo afectivo, cognitivo y social de los sujetos. Esta participación conjunta de los adultos que integran los diferentes ambientes sociales que moldean la vida de las personas recuerda a las palabras de Mary Richmond, cuando afirma:

[...] el público no comprende todavía bien que los problemas escolares no son únicamente de orden educativo, sino que son también en parte de orden social. La estandarización de las edades, de los tests mentales y de los programas, apoyada sobre las cifras imponentes de las estadísticas, ha constituido poderosas murallas detrás de las cuales el conservadorismo profesional se ha atrincherado en muchas partes del país (1962: 131).

Esta importante crítica a ciertos sistemas de ideas y prácticas pedagógicas, en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje constituyen variables aisladas de

todo contexto, tendría eco posteriormente en desarrollos tales como la pedagogía crítica y el constructivismo. Lo que aquí se destaca es cómo han sido visibilizados por el Trabajo Social en sus orígenes y cómo su impronta ha dejado huellas en el ejercicio profesional actual.

### **El Trabajo Social como Socioterapia**

La inclusión de los diferentes actores involucrados antes descripta no invalida el abordaje familiar como tal, como patrimonio específico del Trabajo Social. Como sostiene M. Chadi (2005) al respecto, esta disciplina cuenta con conocimientos y herramientas interventivas que le son propias y que no se encuentran en ninguna otra profesión.

Los padres del niño, llamados aquí Sergio y Mónica, concurrieron como estaba pactado el jueves siguiente por la mañana. Antes de describir el proceso de entrevista, conviene caracterizar brevemente la configuración familiar de Pedro y su situación socio-económica, puesto que se trataba de dimensiones que necesariamente atravesaban la vida del niño.

Este grupo familiar se compone de dos adultos, Sergio y Mónica, padres de Pedro y otra hija algunos años mayor que éste. La familia en cuestión presenta sus necesidades básicas satisfechas y ambos adultos se encuentran insertos en el mercado laboral. A su vez, ambos describen una distribución de tareas del hogar con algún nivel de equidad, aunque es significativo el hecho de que Sergio se encuentra más tiempo fuera del hogar que Mónica, por lo cual tiene menos contacto con sus hijos que su esposa.

La presentación de estos aspectos no es irrelevante, puesto que incide en el modo en el que los diferentes actores interpretan sus propias conductas y las secuencias de interacción en las que participan.

En esta entrevista, las técnicas empleadas fueron directas: observación, escucha y formulación de preguntas, clarificación, e información y educación (Calvo, 2013). Se trata de una serie de herramientas que han estado presentes en el

acervo teórico-metodológico desde los inicios de la profesión, revalorizados en la actualidad por autores con diferentes orientaciones epistemológicas y teóricas.

En efecto, pensar la intervención profesional con individuos y familias como “tratamiento” alude a las construcciones de Mary Richmond sobre la intervención profesional como un proceso continuo, en el que la comprensión de la situación de las personas y la acción sobre las mismas son simultáneas y configuran una progresión (Travi, 2006).

Más recientemente, autoras tales como A. Quintero Velasquez (1997), M. Chadi (2005) y V. Ibañez (2010) entre otras, han recuperado y resignificado estos desarrollos en el campo del trabajo social con familias a la luz de la teoría de los sistemas. Estas colegas contemporáneas coinciden en señalar la pertinencia de intervenciones que busquen modificar los aspectos relacionales de la vida de los sujetos a través de interacciones con ellos.

De este modo, L. Calvo (2012) define a la socioterapia como “una modalidad de abordaje profesional, promocional, preventiva, educativa y asistencial, que tiende a la rehabilitación, la reinserción social de las personas y que trabaja con una concepción de trabajo de red”.

En esta línea, luego de las observaciones áulicas, se citó a los padres de Pedro para dialogar con ellos sobre el conflicto existente. En el interin, se había presentado una demanda similar a la aquí analizada, en relación a otro niño y proveniente de la profesora de Educación Física. Se decidió entonces que la Orientadora Educacional se ocuparía de este asunto en principio y que el Orientador Social comenzaría con la entrevista. También resulta pertinente enfatizar que se optó por incluir a la maestra en la entrevista, no sólo porque ella conocía mejor que el equipo el desempeño en la sala de Pedro, sino porque fue ella misma quien lo visualizó como problemático.

Una conocida verdad de Perogrullo reza: “Si eres parte del problema, eres parte de la solución”. Ciertamente, puesto que era ella quien había realizado la demanda a partir de la situación que ocurría en la sala a su cargo, también parecía oportuno integrarla al proceso de resolución de la misma.

La entrevista se desarrolló en la sala de informática, debido a que el E.O.E carecía de un espacio profesional propio en el jardín. Con respecto a esta ubicación, no puede obviarse que de algún modo habla de la inserción institucional que el equipo tenía allí. No obstante esta carencia, podía aprovecharse este otro ámbito para los fines de esta técnica.

En la entrevista, se comenzó describiendo el motivo de la reunión, y luego se cedió la palabra a la maestra, para que ella ampliara la caracterización de las interacciones que Pedro mantenía con ella y sus compañeros. Refirió que el niño no le “hacía caso” y que le “pegaba” a sus compañeras. Desde su perspectiva, el niño la “ponía a prueba” permanentemente, como si evaluara su autoridad y su capacidad para construir legalidades en el jardín.

En este punto, se instó a Sergio y a Mónica a que nos comentaran cómo se desenvolvía el niño en su hogar y fue entonces que ellos también hablaron de dificultades en la crianza.

En principio, era difícil escucharlos porque sus voces se superponían y hablaban a la vez. Mónica comentaba que ella retaba a su hijo cuando éste se “portaba mal”, indicándole con una mirada lo erróneo de algunas de sus conductas. Ante esto, Pedro se asustaba y la obedecía. En contraste, Sergio mencionó vagamente que “hablaba con él” (actitud confirmada por Mónica), lo retaba y le ponía largas penitencias como prohibirle mirar televisión por períodos de tiempo fijos o no satisfacer demandas de golosinas, por ejemplo. Ambos dijeron: “Nosotros hablamos mucho con él”, pero Sergio destacó que a él Pedro no le hacía caso. Y que muchas veces le pedía a su hijo que oyera a su madre cuando lo retaba.

Al escuchar el relato sobre este modo de actuar en relación con las dificultades de crianza, se hacía visible que Sergio simultáneamente manifestaba su malestar frente a la situación, pero también se desligaba de la responsabilidad de enfrentarse al problema al depositar en su esposa toda la autoridad parental.

Del relato de estos papás se desprendía un desequilibrio entre ellos y el ejercicio de la autoridad, que en la misma entrevista fue confirmado por ambos. Diferentes autores como S. Minuchin (2008) y J. Haley (1980), por mencionar sólo algunos,

destacan que a veces el comportamiento señalado como problemático de un niño puede deberse a incongruencias jerárquicas entre sus padres, quienes tienen desavenencias que les impiden unirse como subsistema parental y ocuparse de sus hijos.

Con esta hipótesis diagnóstica en mente, se comenzó a formular una serie de preguntas dirigidas a ambos con el objetivo de que los mismos papás confirmaran esta suposición o la refutaran. Pero además, si resultaba confirmarse, para lograr un “darse cuenta” en estos adultos que en ese momento parecían estar desorientados. Se trató en todo momento de trabajar en el “aquí y ahora” de su situación familiar, evaluando en conjunto los factores intervinientes en la situación.

Por un lado, Mónica se sentía frustrada y posiblemente sola frente al desafío que suponía la conducta de Pedro, al tiempo que no reforzaba a su marido como autoridad parental y aceptaba el lugar en el que él la colocaba de ser quien “pusiera límites”. Por su parte, Sergio parecía incapaz de llamarle la atención a Pedro y de verlo como un niño, lo que se evidencia en que hablaba de él (y con él) como si fuera un par. A la vez que se desligaba de su responsabilidad y la transfería a su esposa, implícitamente la desautorizaba.

Como sintetizan Minuchin, Colapinto y Minuchin (2000) con mucha pertinencia, los procesos son circulares y las conductas son complementarias, por lo cual las responsabilidades son compartidas. Por esta razón, es que se apostaba al *cambio* de perspectiva de ambos.

Como era de esperar Sergio reconoció que no podía “ponerle límites” a Pedro y que a él “lo podía” el niño, con algunas actitudes manipuladoras. Se destaca el proceso de los papás y el curso que tomó la entrevista: desde la observación de la maestra en la sala, a una descripción de Pedro en su hogar y finalmente a la discusión de los problemas de Mónica y Sergio para ponerse de acuerdo y reforzarse en la puesta de límites.

Este fue el momento para ofrecer a los entrevistados una interpretación de su situación, desde un lugar de acompañamiento y en el ejercicio del rol

socioeducativo, como lo han planteado Richmond (1922) y Kisnerman (2005), entre otros/as referentes. La importancia de este rol cobra relevancia en este ámbito, en el cual además de ser profesionales de una determinada disciplina, se es docente. Por esta razón, se comenzó clarificando su situación como familia en el contexto de transformaciones sociales más amplias.

### **El Trabajo Social como Educación Social**

Este momento de la entrevista, en el que se enfatizaba el rol profesional como socioeducativo, tenía un doble objetivo. Por un lado, evitar culpabilizar al grupo familiar de procesos sociales que, si bien los afectan, también los trascienden. Por otro, visibilizar en el ámbito escolar la compleja fragmentación que existe en la sociedad actual entre las instituciones y el modo en que ésta no sólo afecta a sus integrantes, sino que además impide percibirla.

Esta dimensión socioeducativa del ejercicio profesional, como ya se ha dicho, ha estado presente desde las raíces de la profesión a partir de los planteos de Mary Richmond (1917; 1922). Aunque se trata de una propuesta epistemológica, teórica y técnica extensamente criticada, se acuerda aquí con las investigaciones actuales de Di Carlo (1995), Travi (2006) y Miranda Aranda (2010; 2013) en las que se la reivindica. Para estos autores, tanto Richmond como otras pioneras (Hamilton, 1940; Woods y Hollis, 1999; Robinson, 1930; Perlman, 1980) construyeron una disciplina y profesión comprometida con la transformación social, profundamente influenciada por las corrientes de la psicología social más progresistas de su época y, que en todo momento, vinculaba la producción de conocimiento con la intervención y a ésta, con la reforma social más amplia.

Es esta perspectiva la que pretende actualizarse con el presente planteo, en el que se concibe a la familia como un grupo cuya dinámica se configura a partir de las interacciones que sus miembros sostienen entre sí, de sus propias historias de vida, del impacto que transformaciones sociales y culturales más amplias tengan en cada uno de ellos y en el conjunto.

En la explicación ofrecida, se destacó que todas las instituciones, no sólo la familia, estaban teniendo dificultades similares a las suyas (incluido el jardín),

debido a que la distancia entre los adultos y los niños/as y adolescentes, en lo que se refiere a la distribución del poder, responsabilidades y toma de decisiones, había comenzado a acortarse.

Este “acercamiento” entre diferentes generaciones en las dimensiones antes mencionadas evidencia un nuevo escenario en el cual los adultos tienen dificultades en saber cómo actuar debido a que los “manuales”, es decir, el modo en el que se ha transitado por las mismas instituciones y que determina el modo actual de concebirlas ha perdido vigencia en el contexto actual.

En efecto, para I. Lewkowicz y C. Corea (2004), la subjetividad institucional modelada en el período del Estado Nación ha devenido subjetividad mediática, producida por la hegemonía del mercado y la fragmentación y segmentación que existe entre las instituciones familia y escuela. A su vez, la caída paulatina del modelo patriarcal de familia descrito por S. Duschatzky (2004), entre otros, ha redefinido las relaciones entre adultos y niños/adolescentes, marcando nuevos modos de vinculación, de tipo “situacional”.

En este sentido, la escuela se articulaba con la familia en la transferencia de una serie de valores coherentes con estructuras sociales patriarcales, o sea, autoritarias. La concatenación simbólica entre las instituciones sociales que moldeaban al ciudadano moderno se ha derrumbado, como consecuencia de la caída del Estado de Bienestar y de la subjetividad basada en su lógica.

De acuerdo con estas investigaciones interpretativas, la subjetividad de las personas se constituía a partir de una serie de marcas que las instituciones de socialización producían en el sujeto. Marcas que tenían como finalidad la formación futura del ciudadano. A su vez, existía una relación transferencial entre las instituciones, puesto que cada una de ellas reconocía las marcas producidas por otras y de ese modo podía imprimir las propias. En otros términos, existía un acople o encadenamiento en el funcionamiento institucional. La escuela, por ejemplo, operaba sobre las marcas que imprimía la familia.

Esta lógica de articulación se vio trastocada por la caída de los Estados Nacionales y el impacto de las nuevas tecnologías de la información y las comunicaciones, provocando la sustitución de la lógica estatal por la lógica mediática.

Como consecuencia de estas importantes transformaciones sociales, los adultos, tanto padres como docentes, socializados en una cultura más bien autoritaria y asimétrica, en la que las instituciones que moldeaban la subjetividad se hallaban concatenadas, se encuentran actualmente con niños/as y adolescentes que en muchas ocasiones pueden enfrentarlos, cuestionando la validez de su autoridad.

Al respecto, las dificultades que se les han presentado a Sergio y a Mónica en el entorno familiar, como aquellas que aparecieron en el jardín con Pedro (entre otros niños/as, posiblemente) en lo relativo a la construcción de legalidades, reflejan estas transformaciones progresivas en las relaciones intergeneracionales e interinstitucionales.

En esta línea, en la entrevista se puso de manifiesto que estas transformaciones del modo menos técnico posible, han tenido implicancias “positivas” y “negativas” en cuanto a la configuración de familias y el modo en que éstas gestionan actualmente sus conflictos. Sin embargo, se puso énfasis en que no podía olvidarse el hecho de que las generaciones más jóvenes dependen de los adultos para formarse y subsistir, razón por la cual, no deberían considerarse como pares.

Como se mencionaba antes, lo socioterapéutico de la intervención se refiere precisamente a la resignificación de cómo lo microsociológico (en este caso, las transformaciones sociales en la relación familia-escuela) influye en lo psicológico (aquí, el recorrido personal por esas instituciones y su incidencia en nuestro presente), configurando complejos procesos relacionales. Procesos que, como se observa aquí, pueden ser reconstruidos por el Orientador Social en el ámbito escolar.

En el transcurso de esta misma entrevista, se destacó que así como la labor de la maestra en el jardín está atravesada por sus propios recorridos del sistema educativo y se vinculó con sus docentes, el modo en el que ellos, Sergio y Mónica, criaban a Pedro estaba atravesado por sus propias crianzas. En otras palabras, las experiencias propias funcionan como una brújula utilizada para tratar a los niños y a los adolescentes, ya sea para reproducir modalidades de crianza (o de docencia, muchas veces) o para tomar distancia de ellas y probar otras alternativas.

El problema aquí parecía ser, al menos, en cuanto al rol de Sergio, que en su intento por distanciarse de su propia crianza se sentía incapaz de ponerle límites a su hijo, e incluso se sentía culpable por hacerlo, en ciertas ocasiones.

Al respecto, casi de forma automática, Sergio afirmó: *“Es cierto eso; yo siempre pienso en todo lo que yo no tuve y no quiero que le pase también. Por eso [Pedro] me puede”*. Esta revisión sobre cómo la propia crianza impacta sobre el vínculo de los hijos tuvo una doble finalidad: por un lado, contribuir a la integración de aspectos de la vida de Sergio que, como sujeto individual, parecía tener fragmentados, por el otro, incluir a Mónica en este “darse cuenta” y sensibilizarla a la colaboración para con su marido en lugar de producir enfrentamiento.

Los desarrollos de Virginia Satir (1986) sobre las emociones y la conformación de la familia devienen absolutamente pertinentes. Para esta autora, las dificultades no resueltas durante la crianza en la familia de origen de los adultos se configuran en modelos que pueden reproducirse desde su lugar de padres en la familia que conforman.

En este sentido, esta intervención buscaba transitar hacia un nuevo equilibrio para este grupo familiar, que se encontraba en crisis por las dificultades que los adultos habían traído a su matrimonio y que continuaban reproduciendo en él. Se intentó lograr que su hijo Pedro pudiera estabilizarse emocionalmente y modificar sus interacciones. A su vez, la presencia de la profesora del niño en la entrevista se debía a que, precisamente, también era importante que ella misma pudiera acompañar el tránsito de estos papás.

Este “darse cuenta” que emergía de la afirmación de Sergio sobre su propia infancia y su relación con sus padres hizo necesario atender a la “caja de resonancia” que constituye el interior del entrevistador. En contraste con enfoques positivistas que enfatizan la neutralidad del observador/agente y su objetividad imparcial, la óptica que ha venido sosteniéndose hasta el momento no sólo reconoce que las emociones, percepciones y valoraciones están presentes, sino también que deben reconocerse como tales.

En efecto, la capacidad (y posibilidad) de Sergio en ese momento para reflexionar sobre sus propias experiencias de crecimiento y el modo en que éstas influían en

la crianza de Pedro (y tal vez incluso, en su matrimonio) facilitaron el re-pensar la relación con la familia de origen propia y las experiencias previas. Así fue posible, al entrevistador sentir solidaridad y empatía para con Sergio y Mónica.

Esta “caja de resonancia” permitió la conexión entre el entrevistador y el sufrimiento de los papás de Pedro y pensarlo, no a partir de un sobre involucramiento, sino de una distancia óptima, tal como lo propone Eroles (2004). La entrevista fue concluida minutos después, con la inclusión de último momento de la Orientadora Educacional y una re-elaboración de todo lo conversado. El proceso de cambio que esta familia realice tendrá que seguir siendo acompañado y evaluado en el futuro.

### **Conclusiones**

A lo largo del presente artículo se ha reflexionado sobre una experiencia del ámbito del Trabajo Social en el jardín de infantes, buscando visibilizar las potencialidades de disciplina y profesión socioterapéutica y socioeducativa.

Como ya se ha señalado, la situación actual del trabajador social en el Nivel Inicial a partir de la normativa vigente, propone su rol como “orientador”, privilegiando los abordajes grupal y comunitario y las estrategias preventiva y promocional. No obstante este direccionamiento, que deviene absolutamente pertinente en el contexto social actual y a la luz de las nuevas demandas que se realizan al Trabajo Social, la intervención con familias constituye una modalidad clásica que se resignifica en la contemporaneidad a partir de la Socioterapia.

Este modo de pensar la intervención profesional se corresponde con el ámbito clínico, pero no quita que sus técnicas y metodologías puedan contextualizarse y aplicarse a ámbitos institucionales, como lo es el Nivel Inicial. Pensar el Trabajo Social como Socioterapia significa concebir la intervención como un proceso de tratamiento en el que profesional y sujetos actúan de forma conjunta re-construyendo sus significados compartidos sobre aquello que les acontece a nivel personal en el contexto social en el que se insertan, para así modificarlo y generar una nueva realidad.

La adopción y contextualización de aspectos socioterapéuticos en la intervención se complementa con el ejercicio del clásico rol socioeducativo, propuesto desde los orígenes profesionales y revalorizado en la actualidad. Puesto que en el ámbito escolar no se es sólo profesional formado en una determinada disciplina sino, además, docente, el ejercicio profesional deviene una actividad pedagógica que implica procesos de resignificación de saberes y experiencias sociales.

De este modo, el ejercicio profesional de los trabajadores/as sociales en el jardín de infantes puede ampliar sus posibilidades, integrando lo socioterapéutico y lo socioeducativo en el contexto en el que se inserta. La integración de estas dos modalidades de ejercicio profesional, aplicada al nivel de intervención familiar y sustentada en enfoques que privilegian los aspectos interaccionales y de construcción de significados y emociones, puede contribuir no sólo a aliviar el sufrimiento de los sujetos sino también, a expandir y revalorizar el Trabajo Social en el ámbito escolar.

### **Bibliografía**

- CALVO, L. (2012) *Trabajo Social con familias*. Disponible en website [www.socioterapiagestalt.blogspot.com.ar](http://www.socioterapiagestalt.blogspot.com.ar) y [www.convivirgrupo.com.ar](http://www.convivirgrupo.com.ar)
- \_\_\_\_\_ (2013). Selección de textos sintetizados en el Módulo 1: *Trabajo Social y Enfoque Gestáltico y Familia, Resiliencia y Red Social*. Curso Teórico-Vivencial “Introducción a la Socioterapia Vivencial”.
- \_\_\_\_\_ (2013) *Trabajo Social Familiar*. Buenos Aires. Espacio.
- CORROSA, N; LÓPEZ, E.; MONTICELLI, M. (2006) *El Trabajo Social en el área educativa*. Buenos Aires. Espacio.
- CHADI, M. (2005). *Familias y tratamiento familiar*. Buenos Aires. Espacio.
- DEL CANTO, J. (2014) “Algunas transformaciones en las teorías y prácticas del Trabajo Social en escuelas” en Revista Escenarios. Año 14, N° 21, octubre de 2014. Pp. 52-59.
- DI CARLO, E. (1995) *La comprensión con fundamento del Servicio Social*. Buenos Aires. Humanitas.

- DUSCHATZKY, S; COREA, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires. Paidós.
- EROLES, C. (2004) *Familia y Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio.
- HALEY, J. (1980) *Terapia para resolver problemas*. Buenos Aires. Amorrortu.
- HAMILTON, G. (1940) *Theory and practice of Social Case-Work*. New York. Columbia University Press.
- IBAÑEZ, V. (comp.) (2010) *Historia, identidad e intervención profesional*. Mar del Plata. Ediciones Suárez.
- KISNERMAN, N. (2005) *Pensar el Trabajo Social*. Buenos Aires. Lumen.
- LEWKOWICZ, I. (2001) *Del fragmento a la situación: notas sobre la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires. Grupo Editor Altamira.
- \_\_\_\_\_ ; COREA, C. (2004) *Pedagogía del aburrido*. Buenos Aires. Paidós.
- MADANES, C. (2001) *Terapia familiar estratégica*. Buenos Aires. Amorrortu.
- MINUCHIN, S; COLAPINTO, J; MINUCHIN, P. (2000) *Pobreza, institución, familia*. Buenos Aires. Amorrortu.
- \_\_\_\_\_ ; FISCHMAN, C. (2008) *Técnicas de terapia familiar*. Paidós. Barcelona.
- MIRANDA ARANDA, M. (2010) *De la caridad a la ciencia I*. Buenos Aires. Espacio.
- PERLMAN, H. (1980) *El trabajo social individualizado*. Madrid. RIALP.
- \_\_\_\_\_ (2013) *De la caridad a la ciencia II*. Buenos Aires. Espacio.
- RICHMOND, M. (1917) *Social Diagnosis*. New York. Russel Sage Foundation.
- \_\_\_\_\_ (1922) *What is social case work? An introductory description*. New York. Russell Sage Foundation.
- ROBINSON, V. (1930) *A changing psychology in Social Case Work*. The University of North Carolina Press.
- SATIR, V. (1986) *Psicoterapia Familiar Conjunta*. México. La prensa médica mexicana.

SELVINI PALAZZOLI, M. et al (1993) *El mago sin magia: cómo cambiar la situación paradójica del psicólogo en la escuela*. Buenos Aires. Paidós.

TRAVI, B. (2006) *La dimensión técnico-instrumental en Trabajo Social*. Buenos Aires. Espacio.

WOODS, M; HOLLIS, F. (1999) *Casework: a psychosocial therapy*. New York. McGraw-Hill.

**Jesús Ismael del Canto:** Licenciado en Trabajo Social. Tramo de Formación Pedagógica para Profesionales y Técnicos Superiores. [jesudelcanto@gmail.com](mailto:jesudelcanto@gmail.com)



# *Comentarios de Libros*





# Políticas para la Formación de Docentes. Proyectos y experiencias en el contexto latinoamericano

*Raúl A. Menghini y María Rosa Misuraca (Compiladores). Jorge Baudino, Buenos Aires, 2014. 232 páginas.*

**Marina Alejandra Olivera**

Aceptado Mayo 2015

---

El Seminario Internacional de Investigación sobre la Formación de Profesores para el Mercosur/ Cono Sur surgió en 1993, en la ciudad de Porto Alegre. En la primera reunión, se estableció la necesidad de elaborar un diagnóstico para conocer los problemas de la formación docente en los distintos países. A partir de ese momento, profesores e investigadores participan de encuentros anuales.

“Políticas para la formación de Docentes...” surge a partir de la compilación de artículos de docentes de grado y posgrado e investigadores de Universidades de Brasil, Chile, Venezuela, Uruguay y Argentina, presentados en ese Seminario Internacional, realizado en la ciudad de Bahía Blanca. Se centra en el análisis de las consecuencias de las políticas educativas vigentes, como así también de programas, proyectos e iniciativas que instalan dispositivos para la formación de profesores.

El objetivo central que guía la lectura es el de socializar y comprender los distintos contextos de las políticas públicas latinoamericanas. Lejos de cercenar posibles interrogantes y debates, el libro se convierte en un aporte para la reflexión crítica sobre las políticas de formación de profesores, tanto en la década de los 90 como en los 2000.

El libro se encuentra dividido en dos partes. En la parte I “Políticas públicas para la formación de profesores en América Latina”, se reúnen cinco trabajos

que analizan críticamente las políticas públicas para la formación de profesores. El Capítulo I<sup>1</sup> desarrolla el proceso de conformación del Seminario teniendo en cuenta las transformaciones sociales, políticas y económicas que se fueron produciendo desde su origen hasta la actualidad. Luego de esta caracterización, el libro profundiza en el análisis de las políticas educativas implementadas en diferentes países latinoamericanos.

El caso de Uruguay<sup>2</sup>, es un claro ejemplo de cómo las prácticas contrahegemónicas pueden romper con lo instituido. A partir de 2005, durante un gobierno progresista, se produjeron transformaciones político-pedagógicas que permitieron la participación colectiva de los docentes, las instituciones y la sociedad en el escenario educativo. Así, a partir del trabajo colectivo de los docentes surge el Plan 2008. Las transformaciones más importantes se basan en la inclusión de un nuevo campo de análisis que implica tener en cuenta distintas miradas, desde distintos campos de conocimiento que son abordados por los estudiantes durante su formación.

Otro trabajo<sup>3</sup> analiza el caso de la Formación Docente en Venezuela a partir del gobierno de Hugo Chávez en 1999. Los autores destacan “un momento de inflexión” que busca la recuperación del derecho a la educación inclusiva, pública y gratuita después de las consecuencias que dejó la etapa neoliberal. En este proceso, la definición de las políticas de formación de docentes se encontraba dentro de las nuevas responsabilidades atribuidas al Estado. Sin embargo, el sector universitario estaba en contra de las decisiones gubernamentales. El artículo demuestra que, si bien las viejas lógicas neoliberales, “empresariales-gerencialistas” resisten y perduran también existen experiencias que aunque todavía “marginales” constituyen una alternativa transformadora.

El capítulo IV<sup>4</sup> realiza un análisis de las políticas de evaluación de los aprendizajes en la provincia de Buenos Aires, centrándose en el papel del inspector de enseñanza. El artículo nos permite reflexionar sobre la distancia que existe entre lo que establece la norma y lo que sucede en la práctica.

---

1 Escrito por Susana Vior.

2 Capítulo II, escrito por Mercedes López, Susana Mallo y Nancy Salvá.

3 Capítulo III, escrito por Samuel H. Carvajal Ruíz y Paulina E. Villasmil Socorro.

4 Escrito por María Rosa Misuraca, María Betania Oreja Cerruti y Sonia Szilak.

A partir de entrevistas realizadas a inspectores de enseñanza secundaria, se distinguen el papel ideal, vinculado con el asesoramiento pedagógico y el papel real, que implica la resolución de conflictos cotidianos. Sin embargo, a pesar de los distintos problemas que deben atravesar, los entrevistados no consideran que sea un elemento significativo para comprender el trabajo de los docentes. Ante esta situación, las autoras sugieren la necesidad de revertir las concepciones de los inspectores respecto del “déficit del trabajo de los profesores”.

El último capítulo<sup>5</sup>, realiza una síntesis crítica de las propuestas y acciones de los organismos internacionales en la formación docente y la mejora de la enseñanza de docentes universitarios. Para ello, se identifican los distintos enfoques que van adquiriendo, a lo largo de los años, los distintos organismos internacionales tales como el BM, la UNESCO, la OCDE y la UE.

La parte II se ocupa de la “Formación Inicial y continua de docentes: Proyectos y experiencias”. El primer trabajo<sup>6</sup> presenta el proceso de evolución histórica de la Educación a Distancia (EAD), en Brasil, y analiza una experiencia concreta de formación inicial y/o continua de profesores en una institución confesional de enseñanza superior, centrándose en el modo en el que los profesores trabajan en esa modalidad de enseñanza. El segundo trabajo<sup>7</sup> analiza las primeras actividades que los profesores principiantes del nivel secundario enfrentan en su formación continua. Aquí, son valorados, a partir de distintas entrevistas, las expectativas, necesidades, intereses y opiniones que tienen los docentes, junto a la valoración que realiza el sistema educativo al respecto. Este trabajo resulta sumamente interesante para poder reflexionar en qué consiste el desarrollo profesional en Argentina, por qué existen tantos y tan diversos caminos que puede seguir un docente principiante para continuar su formación, cuál es el rol que debería adquirir el Estado, entre otras cuestiones.

El tercer capítulo<sup>8</sup> presenta nuevamente la Educación a Distancia en Brasil, centrándose en el caso del profesorado de Artes. Se realiza un análisis de las políticas públicas que regulan la EAD, teniendo en cuenta el problema de la

---

5 Capítulo V, escrito por Laura Rodríguez.

6 Parte II. Capítulo I, escrito por Miguel Alfredo Orth y Graziela Macuglia Oyarzabal.

7 Capítulo II, escrito por Raúl Menghini.

8 Escrito por Rosangela Carrara.

calidad y las contradicciones que existen entre este tipo de educación y la educación presencial. El artículo siguiente<sup>9</sup> reflexiona sobre una nueva propuesta de Educación en la Cultura Digital, en Brasil. El objetivo del curso ofrecido por el Ministerio de Educación en asociación con universidades públicas federales es formar educadores que puedan integrar crítica y creativamente las tecnologías de la información y la comunicación en la escuela. Para ello, son imprescindibles los procesos reflexivos colectivos y una concepción de formación que incluya “autonomía”, “flexibilidad” y “continuidad”.

El último trabajo<sup>10</sup> presenta la importancia de las narrativas como dispositivo que permite la reflexión de la práctica de los docentes en formación. Una secuencia de trabajo durante la formación de profesores de Lengua y Literatura en la Universidad Nacional del Sur, nos ayuda a comprender y reflexionar acerca del valor formativo de este dispositivo como herramienta que permite comenzar a “construir conocimientos sobre la práctica de enseñanza”.

Consideramos sumamente valioso el aporte del libro ya que su lectura nos abre el camino para conocer, analizar, reflexionar y debatir críticamente sobre la situación actual y las consecuencias de las políticas públicas para la formación de docentes, vigentes en el contexto latinoamericano.

**Marina Olivera:** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). Estudiante del Profesorado en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Luján). marioli\_66@hotmail.com

---

9 Capítulo IV, escrito por Carla Cristina Dutra Búrigo, Roseli Zem Cerny y Elda Marina Faust Ramos.

10 Capítulo V, escrito por escrito por Marta Negrin.

# *Información Institucional*





## **Normas para la recepción y selección de artículos**

### CARÁCTER DE LAS PUBLICACIONES.

**1.** La Revista del Departamento de Educación publicará trabajos sobre temas del área educativa. Están invitados a publicar investigadores y estudiosos de los más variados campos problemáticos y corrientes de pensamiento, del ámbito nacional y del extranjero.

Los trabajos deben encuadrarse en algunas de las siguientes categorías:

**1.1** Artículos originales e inéditos basados en:

- a)** investigaciones científicas
- b)** actividades de extensión
- c)** experiencia en docencia
- d)** reflexiones sobre un problema o tópico particular.

**1.2** Notas, comunicaciones, debates y entrevistas.

**1.3** Reseñas o comentarios de libros, de otras publicaciones (de los últimos 2 años al momento de enviar la reseña o un libro relevancia para el campo temático de la revista) o de eventos científicos.

**1.4** La Revista destinará un porcentaje de páginas no menor del 60 % del total a los artículos.

**2.** Las colaboraciones recibidas deberán ajustarse a las pautas de presentación especificadas a continuación. Los artículos contarán con evaluación interna y externa. Los demás trabajos tendrán evaluación interna.

### **Pautas para la presentación y selección de artículos**

**1.** La presentación de los artículos deberá ajustarse a las siguientes pautas:

Los artículos sobre investigaciones científicas, actividades de docencia o extensión, o de reflexión sobre un problema o un tópico particular podrán tener una extensión máxima de 20 páginas, las notas hasta 15 páginas y las entrevistas, reseñas o

comentarios de libros, publicaciones o eventos científicos hasta 3 páginas. Estas últimas se referirán a publicaciones recientes y de interés para la revista. En todos los casos, el tamaño de la hoja será A4, interlineado 1,5.

Se deberá enviar el artículo en formato procesador de textos Word por vía correo electrónico.

Cada artículo estará encabezado por el Título y el nombre completo del autor. Se incluirán 5 palabras clave y resumen en castellano y en inglés que no supere las 200 palabras.

La carátula contendrá título, nombre del o los autores y los siguientes datos: título profesional de los autores, en caso de corresponder, pertenencia institucional, cargo académico, dirección postal, teléfono y dirección electrónica.

Todas las páginas deberán estar numeradas, incluyendo la bibliografía, gráficos y cuadros. Las notas y referencias críticas deberán ir a pie de página y respetar las normas internacionales para la publicación de artículos científicos.

La Bibliografía deberá figurar al final de cada artículo y se ajustará a las siguientes condiciones:

Libro: Apellido e inicial del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del libro en bastardilla, lugar de edición, editorial.

Artículo de revista: apellido y nombre del autor en mayúsculas, año de edición entre paréntesis, título del artículo entre comillas, título de la revista en bastardilla, volumen, número de la revista, fecha de publicación, páginas que comprende el artículo dentro de la revista.

En caso de que se incluyan cuadros, gráficos y/o imágenes, deberá figurar en el texto un título y numeración: “Gráfico nº 1: xxxx”, un espacio en blanco en el que iría el cuadro, gráfico y/o imagen (pero sin colocar), y la fuente: “Fuente: xxxx” (si han sido hechos por el autor deberán decir “Fuente: elaboración propia”).

Los cuadros, gráficos y/o imágenes deberán ser enviados como archivos independientes del texto, en cualquier formato que los soporte.

Se aconseja que se respete una lógica de jerarquía de los títulos de la siguiente manera:

Títulos: Arial, cuerpo 14, negrita  
Subtítulo 1: Arial, cuerpo 12, negrita  
Subtítulo 2: Arial, cuerpo 12, itálica  
Cuerpo de texto: Arial, cuerpo 11, normal  
Notas: Arial, cuerpo 10, normal  
Bibliografía: Arial, cuerpo 10

Sobre las citas al interior del texto se toma como referencia las normas APA:

- Las referencias a autores en el texto se deberán hacer de la siguiente forma: Nombre del autor, coma, año de publicación. En los casos en que se mencione el nombre del autor, bastará con escribir el año de publicación de la obra a que se hace referencia entre paréntesis.

- En el caso de que la obra tenga dos autores, se hará la referencia de la misma forma que la descrita anteriormente, pero citando ambos autores.

- En el caso de tres o más autores, se citarán todos ellos la primera vez que se haga referencia a su trabajo. De allí en adelante, se utilizará solamente el apellido del primer autor, seguido por las siglas et al. y después el año de publicación.

- Las citas textuales de cuatro renglones o menores podrán hacerse seguidas en el texto, utilizando comillas para indicar que se trata de una cita textual. Al final de la cita, se indicará entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

- Si la cita es de más de cuatro renglones, se hará la cita con una sangría de 1,5 a cada lado. Este tipo de cita no va encerrada en comillas. Al final de la cita, se escribirá entre paréntesis el número o los números de página en que aparece el texto original.

Las colaboraciones deberán ser enviadas con una nota de autorización de publicación por la Revista del Departamento de Educación de la UNLu, firmada por todos sus autores.

## **2. Mecanismos para la selección de artículos:**

La recepción de los trabajos no implica compromiso de publicación. El Consejo Editorial procederá a la selección de trabajos que cumplan con los criterios formales y de contenido.

El Consejo Editorial tomará la decisión final de los artículos a publicar en cada número, debiendo tener en cuenta las evaluaciones.

Las colaboraciones aceptadas se someterán a correcciones de estilo y su publicación estará sujeta a la disponibilidad de espacio en cada número. El envío de cualquier colaboración a la Revista implica la aceptación de lo establecido en este Reglamento.

Se comunicará a los autores la aceptación o no de los trabajos en el término máximo de dos meses. Si se sugirieran modificaciones, éstas serán comunicadas al autor, quien deberá contestar dentro de los cinco días si las acepta, en cuyo caso deberá enviar la versión definitiva en el plazo que se acuerde entre el autor y el Consejo Editorial.

Cada autor recibirá dos ejemplares del número de la revista en que aparezca publicado su trabajo.

Requerimos tener en cuenta las normas APA que pueden consultarse en [www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf](http://www.ulacit.ac.cr/carreras/documentosULACIT/Carreras/MANUAL APA ULACIT actualizado 2012.pdf)

**Dirección electrónica**

Los artículos deberán enviarse por correo electrónico a: [revistapolifonias@yahoo.com.ar](mailto:revistapolifonias@yahoo.com.ar)

# Investigación y Extensión en el Departamento de Educación

## Programas

### **Programa “HISTELEA Historia Social de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en Argentina”**

Directora: Roberta Paula Spregelburd (paulaspreg@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Luciano Demergasso, Iliana Firpo, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez

#### **Proyectos de investigación:**

##### **“Accesos y exclusiones a la cultura escrita en la Argentina de mediados del siglo XX y comienzos del siglo XXI”**

Directora: Roberta Paula Spregelburd

Integrantes del Equipo: Roberto Bottarini, Cristina Linares, Juan Balduzzi, Susana Vital, Luciano Demergasso, Iliana Firpo, Paula Medela, Rosana Ponce y Miguel Somoza Rodríguez

##### **“RELEE<sup>1</sup> III Redes de Estudios en Lectura y Escritura. Escritura y lectura en perspectiva histórica. Estudios interuniversitarios de posgrado”**

Directora: Teresa Artieda (UNNE)

Integrantes: Roberta Paula Spregelburd y Mirta Teobaldo

---

<sup>1</sup> RELEE es una red de universidades nacionales y extranjeras dedicada al estudio de la lectura y la escritura. Actualmente está integrada por la Universidad Nacional del Nordeste (Argentina); la Universidad Nacional de Luján (Argentina); la Universidad Nacional del Comahue (Argentina); la Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil), la Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). En el marco del Programa de Promoción de la Universidad Argentina, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. El objetivo principal consiste en diseñar carreras de postgrado (especialización y/o maestría) en esta área.

**“Accesos y exclusiones a la cultura escrita desde mediados del siglo XVIII hasta mediados del siglo XIX en el espacio territorial bonaerense”**

Directora: Cristina Linares / Codirector: Roberto Bottarini

Integrante del Equipo: Juan Balduzzi

**Proyectos de extensión:**

**“Museo de las Escuelas”**

Responsable: Cristina Linares (mariacristinalinares@yahoo.com.ar)

Instituciones involucradas: UNLu y el gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

**Acción de Extensión:**

**“Fondo Bibliográfico Luis Iglesias. Colección especial de la Biblioteca de la Universidad Nacional de Luján”**

Responsable: Susana Vital (suvital@hotmail.com)

Integrado al proyecto **“Creación de la División Colecciones Especiales de la Biblioteca Central de la Universidad Nacional de Luján: Archivo de la Memoria de la UNLu y Fondo Bibliográfico Maestro Luis Iglesias”**, director Carlos Coviella y codirección de Graciela Cortabarría y Susana Vital, Programa de Promoción de la Universidad Argentina, SPU. 2010-2011. La colección incluye un Archivo Documental sobre Alfabetización de Adultos como corolario de la investigación sobre el tema, bajo la responsabilidad de Roberto Bottarini (erreabe@ciudad.com.a)

Destinatarios: Población en general, estudiantes, investigadores

**Programa “Las relaciones entre didácticas específicas e identidades culturales: un abordaje interdisciplinario para su análisis”**

Directora: Liliana Trigo (trigolili@gmail.com) / Co-directora: Ma. del Carmen Maimone

Integrantes del Equipo: Analía Rotondaro, Paula Edelstein y María Laura Motto

**Proyectos de investigación:**

**“Diversidad cultural, educación y estrategias de desarrollo comunitario: la matriz de pensamiento latinoamericana hoy”**

Directora: Liliana Trigo

Integrantes del Equipo: María Laura Motto y Paula Edelstein

**“Estudio de las imágenes de los libros de texto destinados al inicio de la escolarización desde la conformación del sistema educativo a la actualidad”**

Investigadora Individual: Gabriela Cruder

**Programa “El procesamiento cognitivo en los aprendizajes pedagógicos”**

Director: Víctor Feld (victor\_feld@yahoo.com.ar) / Codirectora: Ma. Fernanda Pighín

Integrante del Equipo: Silvina Davio

**Proyectos de investigación:**

**“Neurofisiología del número en niños preescolares de sala de cinco años de Nivel Inicial”**

Directora: Ma. Fernanda Pighín / Codirector: Víctor Feld

Integrantes del Equipo: Silvina Davio y Pilar Barañao

**“Desarrollo histórico y actual de la teoría neurofisiológica. Aportes a la educación”**

Director: Víctor Feld

Integrantes del Equipo: Ma. Fernanda Pighín, Silvina Davio, y Pilar Barañao

**Programa “Movimientos populares, educación y producción de conocimientos”**

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Beatriz Gualdieri, Javier Di Matteo y Diana Vila

**Proyectos de investigación:**

**“Educación popular y producción de conocimientos. Análisis de experiencias”**

Directora: Norma Michi

Integrantes del Equipo: Diana Vila y Javier Di Matteo

## **Proyectos de Investigación**

**“La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Ciudad de Buenos Aires.”**

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Integrantes del Equipo: Stella Maris Mas Rocha y Laura Rodríguez

**“La evaluación de la calidad como política para el mejoramiento de la enseñanza secundaria. El caso de la Provincia de Bs. As.”**

Directora: María Rosa Misuraca

Integrante del Equipo: Betania Oreja Cerruti y Sonia Szilak

**“Razón y pasión en la historia del nivel inicial: Hebe San Martín. Las huellas de su protagonismo”**

Directora: Noemí Simón / Co-directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Rosana Ponce, Ana Encabo, María Pugliese, Stella M. Notta, Ma. E. Lafilto, Norma Montaiuti, María del Carmen Silva, Mónica Anghileri, Silvana Giuriati, Estefanía Papakiriapulos

**“La educación secundaria de Adultos. Un estudio de políticas y prácticas en la Ciudad y Provincia de Buenos Aires.”**

Directora: Ma. Sara Canevari (mscanevari@gmail.com) / Co-directora: Norma Michi

Integrante del Equipo: Andrea Zilberzstain, Fernando Lázaro, Ricardo Garbe e Ivana Muzzolón

**“Programas nacionales para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación”**

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Becaria CONICET: Betania Oreja Cerruti

**“Diseño de políticas en educación: la intervención del Ministerio de Educación a través de la formulación de programas para el mejoramiento de la calidad, la equidad y la inclusión en educación”**

Directora: Susana Vior (svior@unlu.edu.ar)

Becaria CONICET: Betania Oreja Cerruti

**“Las notas en margen de los manuales contextualizados de FLE: de las huellas de los usuarios a la apropiación del espacio discursivo.”**

Directora: Rosana Pasquale (rosanapasquale@gmail.com)

Integrante del Equipo: Silvina Ninet

**“Historia de la Educación a Distancia en Santa Fe y Entre Ríos. Una aproximación desde el estudio de los materiales Educativos”**

Directora: Ma. Teresa Watson (mariateresawatson@gmail.com) / Co-directora: Gabriela Bergomas (UNER)

Integrante del Equipo: Inés Areco

**“Resistencias y contrahegemonías en el campo educacional. Procesos de formación política y pedagógica en experiencias sindicales de los trabajadores de la educación”**

Directora: Marcela Pronko / Co-directora: Adriana Migliavacca (adrianamigliavacca@yahoo.com.ar)

Integrantes del Equipo: Andrea Blanco, Gabriela Vilariño, Evangelina Rico y Matías Remolgao

**“Las experiencias traumáticas y su transmisión generacional a través del arte: constitución de ‘lugares de la memoria’ en la Ciudad de Bs. As.”**

Directora: Brisa Varela

Integrantes del Equipo: Gustavo Keegan, Carolina Tarda

**“La institución universidad en la experiencia de formación inicial de los estudiantes del prof. de educ. física. Su vinculación con el conocimiento y la construcción de la identidad docente”**

Directora: Mariel Ruíz / Co-directora: P. Gómez

Integrante del Equipo: Celina Castro

**“Proyecto de aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial”**

Directora: Simon Noemi

Integrantes del Equipo: Lila Ferro y Ana Encabo

**“¿Qué es la Educación Física? La praxis de los profesores de educación física en escuelas secundarias”**

Directora: Andréa Graziano / Co-directora: Cinthia Wanschelbaum

Integrantes del Equipo: Benito Francisco, Gabriela Bruzesse, Alberto Cucchiani, Liliana Mosquera, Nora Vauthay, Mónica Zaraboso y Analía Mamani

**“Hegemonía empresarial y estrategias de disciplinamiento laboral: disputas dentro y fuera de las fábricas”**

Directora: Claudia Figari / Codirectora: Alicia Palermo

Integrantes del Equipo: Marcelo Hernandez , Dana Hirsh y Guido Galafassi

**“Las intervenciones didácticas en la enseñanza de la lectocomprensión en lenguas extranjeras: el rol desempeñado por las guías de lectura”**

Directora: Ma. Ignacia Dorrnzoro (mignaciak@gmail.com)

Integrantes del Equipo: Ma. Fabiana Luchetti, Diana Rosenfeld, Rosa Peralta y Analía Falchi

**“Políticas públicas nacionales hacia los y las jóvenes (2003-2012) y sus apropiaciones. Una mirada desde las perspectivas educativas, de género y de participación política”**

Directora: Alicia Palermo

Integrantes del Equipo: Juana Erramuspe, M. Ana Gonzalez, Luciana Manni, Martina García, Gabriela Orlando, Micaela Astorga y Patricia Wilson

**“Accesos y exclusiones a la Cultura escrita desde mediados del siglo XVIII en el espacio territorial bonaerense”**

Directora: Ma. Cristina Linares / Co-director: Roberto Bottarini

Integrante del Equipo: Juan Balduzzi

**“La enseñanza en la Educación Superior. El caso de la formación de Profesores de Educación Primaria en la Pcia. de Bs. As.”**

Directora: Mónica Insaurralde

Integrante del Equipo: Claudia Agüero, Sara Halpern y Mariana Violi

**“Estado, Universidad y tercer sector: nuevas articulaciones entre lo público y lo privado. Consecuencias para la Democratización de la Educación”**

Directora: Susana Vior / Co-Directora: Laura Rodríguez

**“Educación secundaria obligatoria, inclusión educativa y escuelas preuniversitarias”**

Directora: María Rosa Misuraca

**Proyectos de investigación con acta acuerdo con otras universidades**

**“Ética, derechos, pueblo y ciudadanía desde el enfoque filosófico intercultural”**

UBACyT 20020100100869

Directora: Alcira Bonilla / Co-directora: Patricia La Porta

**“La experiencia universitaria. Estudios sobre la universidad pública”**

UBACyT 01/S003

Directora: Sandra Carli / Co-directora: Mariel Ruiz

## **Proyectos de Extensión del Departamento de Educación**

### **Área de Estudios Interdisciplinarios en Educación Aborigen (AEIEA)**

#### **“Cátedra Abierta Intercultural”**

Directora: Beatriz Gualdieri (edumulti.unlu@gmail.com)

Instituciones involucradas: Asoc. Espacio Colectivo ALFAR, Asoc. Sudam. de Filosof. y Teología Interculturales ASAFI, Grupo Interdiscip. de Estudios Interc. Latinoamericanos GIEIL, Unión Trab. Educ. UTE-CTERA-CTA, Espacio simbólico significativo y encuentro de los Pueblos Originarios de Parque Avellaneda La WAK'A, Postítulo en Educ. Intercultural ISFD N° 105

Destinatarios: Docentes de todos los niveles y modalidades, inst. educ., grupos comunitarios, movim. Sociales, cooperadoras, estudiantes, organiz. Sindicales, ONGs, vecinos, colectividades, etc.

#### **“La alimentación como identidad compartida”**

Directora: Noemí Burgos (noemiburgos2@gmail.com)

Instituciones involucradas: Escuela Infantil UNLu, Jardín Compañeritos (Municipalidad de Luján), Comedores Barriales y Sociedades de Fomento

Destinatarios: Alumnos de escuelas de NI, Usuarios comedores barriales, Fomentistas

#### **“Colección bibliográfico y archivo Hebe San Martín”**

Directora: Noemí Burgos

Instituciones involucradas: UNLu

Destinatarios: Biblioteca UNLu, Comunidad docente

#### **“Educación Popular con movimientos Sociales. Formación de educadores y fortalecimiento de procesos organizativos”**

Directora: Norma Michi (normamichi@gmail.com)

Instituciones involucradas: Organizaciones y movimientos sociales

Destinatarios: Organizaciones y movimientos sociales

#### **“Capacitación en Alfabetización Inicial”**

Directora: Ma. Laura Galaburri (mlgalaburri@gmail.com)

Instituciones involucradas: DGE Supervisión zona Luján y Escuelas EGB y NI, Escuelas de Educación Especial, Centro Educativo Complementario.

Destinatarios: Personal de supervisión, dirección y maestros escuelas EGB y NI zona Luján, Alumnos de esas escuelas.

**“Charlas de Café”**

Directora: Silvia Maranzano

Instituciones involucradas: Delegación San Fernando UNLu, Sec. de Deportes de la Nación “Programa Argentina nuestra cancha”, Programa Nademos, Sociedad Argentina de Diabetes

Destinatarios: Estudiantes de Educación Física y público en general

**“Debates, problemas y desafíos para la enseñanza de la Historia Reciente en la educación secundaria”**

Directora: María Teresa Basilio

Destinatarios: Estud. Prof. Historia UNLu, Prof. Historia, otras Cs. Sociales (desempeñen en nivel Sec. y Sup.), Estud. Historia (otras instit. Nivel Superior), Público en gral. interesado

**“Educación popular, formación y trabajo docente”**

Directora: Silvia Vázquez

Instituciones involucradas: Dirección de Educación del Municipio de Morón

Destinatarios: Trabajadores Docentes de los servicios educativos dependientes del Municipio de Morón. – Trab. Doc. y estudiantes de la UNLu que participen en la organización

**“Educación Popular con movimientos Sociales. Procesos colectivos de recuperación, sistematización y producción de conocimientos”**

Directora: Diana Vila

**“ Diagnostico, sistematización y propuesta acompañando al proyecto CESAJ, promovido por la Biblioteca de Madres Barrio El Sauce, Becar, San Isidro”**

Directora: María Sara Canevari

**“Educación Popular con Organizaciones de pequeños productores rurales de la zona de influencia de la UNLu. Acompañamiento y fortalecimiento de iniciativas de comunicación, de comercialización y de planificación participativa”**

Director: Javier Di Matteo

**“Los profesores y las TIC”**

Directora: Silvia Martinelli

**“La práctica interdisciplinaria y el aprendizaje profesional en la residencia interdisciplinaria de salud mental- RISAM – Sede Colonia Montes de Oca”**

Directora: Sotelo Romelia

**Acción de Extensión: “Mirarnos y mirarlos, la mirada del otro-cultural. Cine debate filosófico desde una perspectiva intercultural”**

Directora: Patricia La Porta

**Acción de Extensión: “Videojuegos, familia y escuela”**

Directora: Mariela Cogo

**Acción de Extensión: “I Jornada Universitaria Nacional de Educación Física y Discapacidad”**

Directora: Silvia Maranzano

(Equipo de Asignatura “La enseñanza de la cultura física para personas con necesidades especiales”)

**Acción de Extensión: “DIDACTICALE- diseño y mantenimiento de sitio web”**

Directora: Rosana Pasquale

**Acción de Extensión: “Taller de Capacitación en Lecto-comprensión para Docentes de Inglés”**

Directoras: Diana Rosenfeld – Rosa Sánchez (Equipo de la dic. Lenguas extranjeras)

**Acción de Extensión: “Construyendo caminos hacia un proyecto de vida”**

Directora: Beatriz Cattaneo

**Acción de Extensión: “Aportes didácticos para la enseñanza del Francés lengua extranjera (FLE) en la educación secundaria”**

Directora: Rosana Pasquale – Luchetti F. – Ninet S. – Corredor M.F.

**Acción de Extensión: “Leer para participar. Talleres de lectura con jóvenes y adultos en el marco de la educación popular”**

Directora: Inés Areco

**Acción de Extensión: “Muestra: Trabajo y formación en las organizaciones de trabajadores”**

Director: Marcelo Hernández

**Acción de Extensión: “La web en lengua portuguesa: Recursos lingüísticos para la búsqueda de documentos de trabajo en ciencias sociales y humanidades”**

Director: Carlos Pasero

**Acción de Extensión: “Educación Escolar de Adultos: situación, problemas y propuestas”**

Directora: Silvia Brusilovsky

**Acción de Extensión: “Estrategias en la Comunidad de Luján, en Educación Sexual Integral y Violencia Doméstica, desde una perspectiva de género y Derechos”**

Directora: Mara Cecchin

**Acción de Extensión: “Experiencia de participación de base en organizaciones sindicales docentes en Provincia de Bs. As. y Ciudad de Bs. As.”**

Directora: Adriana Migliavacca

**Acción de Extensión: “Taller de intercambio sobre temas o problemas en el campo pedagógico”**

Directora: Susana Vital

**Acción de Extensión: “Educomunicación para la recuperación de microhistorias locales del período 1965 a 1976”**

Director: Roberto Bulacio

**Acción de Extensión: “Las Prácticas del lenguaje en la enseñanza y el aprendizaje de las disciplinas”**

Directora: A. Benvegnú – A. M. Espinosa

**Acción de Extensión: “II Jornadas de Prácticas docentes del Profesorado en Ciencias de la Educación”**

Directora: Mónica Insaurralde

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, POSTGRADO Y EXTENSIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LUJÁN

E-mail: [sipeduc2014@gmail.com](mailto:sipeduc2014@gmail.com)

Telefono: 02323-423979/423171 int. 293-297

## **Posgrados de la UNLu de interés para educadores**

Doctorado de la Universidad Nacional de Luján en la Orientación Ciencias Sociales y Humanas

Dir.: Liliana Bilevich de Gastrón

Acreditado por CONEAU – Res. 652/05

Maestría en Políticas y Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Acreditada y Categorizada “A” por CONEAU – Res. 243/08

Maestría en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 138/10

Maestría en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 750/09

Maestría en Estudios de las Mujeres y de Género

Dir.: Cecilia Lagunas

Aprobada por Resolución H.C.S. N° 272/10

Especialización en Gestión de la Educación

Dir.: Susana Vior

Recon. Ofic. Provis. y Validez Nac. Título Res. Min. ME N°306/08

Especialización en Ciencias Sociales con Mención en Historia Social

Dir.: Alejandro Fernández

Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 148/10

Especialización en Demografía Social

Dir.: María Eugenia Aguilera

Acreditada y Categorizada “C” por CONEAU – Res. 764/09

Especialización en Estudios de las Mujeres y de Género  
Dir.: Cecilia Lagunas  
Acreditada y Categorizada “B” por CONEAU – Res. 885/09

Para más información dirigirse a:  
**Secretaría de Posgrado**  
Ruta 5 y Avenida Constitución  
(6700) Luján, Buenos Aires, Argentina  
Teléfonos: +54 (02323) 423979/423171 Interno 207  
Email: [secposgrado@unlu.edu.ar](mailto:secposgrado@unlu.edu.ar)  
Link: <http://www.unlu.edu.ar/posgrado.htm>



#### COLABORACIÓN ESPECIAL

“TEORÍA GENERAL DE LA INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS-CULTURA. ENSAYO A PARTIR DE UN ARTÍCULO DE ALBERT DAVID: 'LA INVESTIGACIÓN INTERVENCIÓN, ¿UN MARCO GENERAL PARA LAS CIENCIAS DE GESTIÓN?’” CHRISTIAN PUREN

#### ARTÍCULOS

"LOS PROFESORES PRINCIPIANTES FRENTE A SU FORMACIÓN INICIAL: ENTRE LA INFORMACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE HERRAMIENTAS INTELLECTUALES PARA ENSEÑAR" RAÚLA MENGHINI

"EL *STORYTELLING* DIGITAL CON FUNCIONES PEDAGÓGICAS Y PSICOLÓGICAS" WALTER TEMPORELLI

"UNA INTERVENCIÓN SOCIOTERAPÉUTICA Y SOCIOEDUCATIVA DEL TRABAJO SOCIAL EN EL JARDÍN DE INFANTES" JESÚS ISMAEL DEL CANTO

#### COMENTARIOS DE LIBROS

#### INFORMACIÓN INSTITUCIONAL