



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Eje Temático I: Formación Docente Inicial: Didáctica, currículo y áreas de formación

Comunicaciones Libres

Domeniconi, Ana Ramona – Figueroa, Paola Susana – Ibaceta, Débora. “Lecturas deformativas: textos para leer, leerse y pensar el mundo”. UNSL

“Esperando que un mundo sea desenterrado por el lenguaje, alguien canta el lugar en que se forma el silencio. Luego comprobará que no porque se muestre furioso existe el mar, ni tampoco el mundo. Por eso cada palabra dice lo que dice y además más y otra cosa”. (Alejandra Pizarnik)

Adentrándonos en el tema

Trabajar en una carrera de Formación Docente implica para nosotras un compromiso ético y político que requiere ser reflexionado y sostenido en la cotidiana inmediatez, en la que transcurre nuestro quehacer, y, al mismo tiempo, explicitado a los estudiantes en discursos y prácticas sistemáticas para que dicho compromiso sea comprendido. Las autoras de este trabajo somos docentes universitarias, a la vez que transitamos o hemos transitado laboralmente en otros niveles educativos, lo que nos ayuda en la comprensión de las dificultades a la hora de leer que presentan los estudiantes de primer año, primer cuatrimestre.

Desde hace más de una década, docentes, investigadores e intelectuales vienen produciendo un número importante de trabajos sobre los problemas que los adolescentes y jóvenes tienen para leer de manera comprensiva un texto, para hablar y producir sobre el mismo. Si bien no podemos desconocer la multiplicidad de factores que operan en contra de la lectura, muchos de los cuales han dejado de ser coyunturales para constituirse en estructurales, desde la dimensión utópica y política que asumimos como formadoras de formadores no podemos refugiarnos en la explicación de que los niños se configuran en una nueva manera de pensar similar a la lógica del zapping, la cultura mosaico, la saturación de estímulos, la fragmentación, la ausencia de experiencias potenciadoras, etc. Por el contrario consideramos que el ingreso de los adolescentes tardíos y jóvenes a la Universidad debe ser una posibilidad para que el pensar creativo, propio de todo sujeto, se ponga en juego y abra nuevas puertas y ventanas al pensar, sentir, decir, crear, mirar, etc., etc.

La selección de textos en el contexto de una asignatura denominada “Subjetividad y Prácticas de Aprendizaje”, del Profesorado de Educación Especial, es una tarea que nos inquieta y conmueve desde hace varios años, movilizándonos a proponer diferentes textos y apoyos para su lectura. En el presente año nos propusimos ofrecer otros textos y hacer una indagación sobre lo que éstos les provocan y sus modos de relación con los mismos



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

En esta ponencia nos proponemos comunicar una serie de análisis y reflexiones en torno a los modos de relación que los estudiantes de dicha asignatura establecen con los textos ensayísticos, las dificultades que les provocan y las posibles fisuras que advierten ellos en su subjetividad, a partir de recuperar sus voces en el marco de entrevistas.

Algunas precisiones metodológicas

La totalidad de la población está compuesta por 54 estudiantes que ingresaron entre el 2007 y 2008 al Profesorado en Educación Especial y comenzaron a cursar la asignatura; este grupo puede ser caracterizado como heterogéneo ya que las edades oscilaban entre los 17 y 46 años, siendo un 88 % mujeres. Estudiantes provenientes de la capital y el interior de la provincia de San Luis, Mendoza, La Pampa, Buenos Aires, Jujuy, San Juan y Córdoba, con trayectorias escolares muy diversas, por lo geográfico y lo temporal, algunos hace varios años que están en San Luis, otros vinieron especialmente a continuar estudios universitarios.

Para explorar las relaciones establecidas con los textos ensayísticos y el trabajo realizado con las guías conformamos una muestra que fuera representativa, así seleccionamos 2 estudiantes que hubieran promocionado (**P**) con coloquio final en turnos diferentes¹, 2 en condición de libres (**L**) y 2 en condición de regulares (**R**). Sobre los alumnos libres se tomaron dos subcategorías libres por parciales (**L/P**) y libres por faltas (**L/F**) que luego fueron modificadas, dado que estos últimos no llegaron al tramo del trabajo con ensayos, sino que abandonaron antes de rendir el primer parcial.

El otro criterio que tomamos para conformar la muestra fue la disposición de los sujetos de “querer dialogar” con nosotras en nuestra doble condición de investigadoras y docentes de la asignatura, éste último como lugar de poder significado por ellos.

Los instrumentos de recolección de información que utilizamos fueron las fichas de inscripción para datos filiatorios y algunas apreciaciones que realizan al iniciar la asignatura y, fundamentalmente, la entrevista semiestructurada para recuperar la voz de los sujetos involucrados desde los sentidos y significados de su experiencia. De esta manera la muestra quedó conformada por Lola (**P**), Karina (**P**), María (**R**), Valeria (**R**), Mateo (**L/P**) y Noemí (**L/P**).

Provocación textual

En nuestra experiencia con alumnos de primer año advertimos que los textos expositivos con una estructura ordenada y secuenciada, siguiendo una lógica de pensamiento didáctico les resultaban más “fáciles” de comprender que aquellos en los que el autor presenta una serie de reflexiones, cuestionamientos, dudas, opiniones encontradas, relaciones entrelazadas, etc. Estos textos dejan de ser transparentes para tornarse confusos, lo que les producía ansiedad, miedo, inseguridad y hasta angustia, como expresa Mateo (**L/P**) “*algunos textos son más fáciles porque se puede decir lo que dice el autor, pero otros que no se pueden seguir*”, remarcando que con ellos no es posible utilizar la repetición y la memoria

¹ Aquellos estudiantes que obtuvieron en promedio de parciales entre 9 y 10 rindieron a fines de junio y los que obtuvieron entre 7 y 8,90 lo hicieron en julio.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

para dar cuenta de lo expuesto. No se pueden seguir porque hay un otro – escritor- que provoca al lector a ir más allá del texto, de pensar y discutir con el lector temas controversiales, más que describir, exponer una secuencia o narrar un hecho.

Apoyándonos en su raíz latina *exagium* como acto de pensar algo, consideramos que el ensayo es una provocación que invita a pensar; un género literario que articula una mirada crítica sobre un fenómeno u objeto con un estilo que puede ser metafórico, rico en imágenes sensoriales, experiencias, sentimientos, alusiones directas o indirectas a otras problemáticas con las cuales el autor fortalece su posición personal. Sin abandonar el equilibrio perfecto entre el arte y la ciencia, y más cerca de ésta última por el uso conceptual, el ensayista utiliza un “*discurso reflexivo que supone el juicio crítico del sujeto frente al mundo*”² que le permite buscar la verdad sin presentar sus ideas como la verdad sobre el mundo. El ensayo es como expresa Ferrer (1997) “*el género propio de personas que necesitan poner el cuerpo en la escritura*”, de aquellos autores que fijan una posición ética frente el mundo y otorgan a la escritura un sentido didáctico en tanto buscan persuadir retóricamente a quienes los leen.

Siguiendo a Kovadloff (2004) no se trata de escribir lo que se sabe, sino encontrarse en el proceso de la escritura para conocer algo desconocido, “*Se pasa a ser lo que se ha dicho y se pasa a ser porque se ha dicho*”³, enunciar se configura así en anunciarse a otros, para otros y/o contra otros. De esta manera el escritor crea una obra en tanto “*abre (...) la piel de quien la escribe*”, a la vez que quien lee puede dejarse abrir “*la piel encallecida*”⁴ o la conciencia acorazada por las verdades histórico sociales que atraviesan la vida cotidiana.

...de la orfandad lectora a la autonomía de ser

Partimos de la idea que un alumno ingresante es un inmigrante a una nueva cultura (Carlino, 2005) el cual desconoce los códigos que manejamos los que circulamos por la academia; ingresar va mucho más allá de pasar la puerta, porque requerirá de nuevas estrategias para enfrentar a “*nuevas culturas escritas*” lo que les supone “*cambiar su identidad como pensadores y analizadores de textos*”⁵. Respecto de esto último es preciso retomar a Carlino (2003) cuando caracteriza la mayoría de los textos de la escuela secundaria argentina como textos en los que se haya ausente la polémica, la argumentación propia del conocimiento científico; nosotras marcamos, también, la ausencia de la refutación, el conflicto frente a posturas teóricas y el contexto emergente de todo conocimiento. Recordar estas características nos permite tener siempre presente la cultura lectora propia de muchas escuelas, en la que la síntesis en el tratamiento del conocimiento silencian el proceso complejo que los alumnos deberían poder reconstruir, así sólo les queda repetir.

² AULLON DE HARO, P. (1992) Teoría del ensayo, Madrid: Verbum.

³ KOVADLOFF, S. (2004) “El arte de escribir” en Sentido y riesgo de la vida cotidiana, Bs. As.: Emecé Editores. Pág. 171.

⁴ Op Cit. Pág. 172.

⁵ IVANIC (2001) analizado por CARLINO, P (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, artículo publicado en Uni-Pluri/ Versidad, Vol.3, Nº 2. Colombia.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES

XI Encuentro
de Estudiantes



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Ser docente de primer año implica el andamiar y acompañar la llegada de este inmigrante, de este forastero para ofrecerle algunas claves que los ayuden a sostenerse y apropiarse de dicha cultura académica. Desde este lugar, entendemos que a este extranjero debemos brindarle herramientas para que se pueda filiar y encontrar su lugar. En este punto se torna necesario señalar que desarrollamos nuestro quehacer desde la confluencia de dos concepciones acerca de la lectura, por un lado el **modelo interactivo** (Solé, 1987; 1992) que postula una transacción constante entre lector y texto en la cual el lector - desde una postura activa - construye significados y le da sentido a lo que le ofrece el texto; y la **lectura como herramienta de subjetivación** (Larrosa, 1996; Freire, 1984; Petit, 2001) que concibe a la lectura como una experiencia personal en la que el sujeto se deforma, reforma y transforma poniendo en juego su mundo afectivo, cognitivo, su propia historia; en fin, su estar siendo en el mundo.

Para abordar la tarea pusimos en práctica un dispositivo que consistió en la selección de textos con estructuras diferentes, a lo largo del desarrollo del programa, acompañados por guías de lectura con prácticas de significación con el texto, consigo mismo y con el contexto, que llevaran al sujeto a preguntar (se) quién es él en tanto sujeto de aprendizaje y a cuestionar el contexto y la vida cotidiana. Nuestro propósito consistía en proporcionar puentes que les permitieran, a los estudiantes, realizar un pasaje de una lectura con rasgos mecánicos y repetitivos, atados al decir del otro (autor), hacia otra que requiera pensar el texto y a sí mismo. Sin embargo, sabíamos que esto iba a ser difícil y no se lograría de manera mecánica, es por ello que decidimos, al inicio, trabajar la comprensión a partir de textos expositivos cuya estructura les fuera más familiar e ir avanzando paulatinamente hacia el encuentro de otros que presentaban una forma menos conocida como lo son los ensayos.

El ensayo como género literario emergió como posibilidad para alcanzar los objetivos propuestos, ya que requiere de quien lee ciertos grados de autonomía en dicho acto y experimentar la travesía dialéctica entre el pensar, el sentir, y el hacer. Así para algunos estudiantes las guías fueron un motor que les ayudó a aprender a leer ensayos y mucho más *Las guías de lectura ¡lo mejor! ...son la luz que te marcan el camino porque te encontrás con el texto y no sabés de dónde agarrarte, con la guía vos te ubicás en lo que realmente querés de ese texto, te ayuda a estudiar*”(Noemí). En Valeria *“a través de las guías pude adentrarme en los textos... como que yo tenía un sostén al igual que con los objetivos, era como que ya sabía de qué iba a tratar el texto.”* De esta manera las guías operaron como herramienta orientadora o brújula en el acto de leer para aprender, María dice *“Eran para darnos una mano, era como una introducción a lo que teníamos que hacer con los libros.”*

Poner el cuerpo en la lectura

Leer para los alumnos ingresantes es una tarea difícil. En la mayoría de los casos ellos expresan que no saben leer y algunas de las causas que hemos detectado se centran en que desconocen los códigos de las Ciencias Sociales, ya que la mayoría de ellos egresan del polimodal con títulos vinculados a la Economía o Ciencias



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES

XI Encuentro
de Estudiantes



Facultad de Educación
Elemental y Especial

“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Naturales; otra son las escasas experiencias lectoras por fuera de la institución escolar. Muchos de los textos propios de la Ciencias Sociales son argumentativos, de ahí nuestra preocupación por enseñar a leer ensayos.

Partimos de entender que leer es comprender, y comprender es reconstruir las ideas de un texto; así iniciamos la tarea analizando los propósitos de lectura de la guía correspondiente, que orientarían los procesos posteriores. Leer, releer y persistir en los textos deteniéndose en cada párrafo, ayudó a que los alumnos se dieran cuenta que comprender no era “recibir” la palabra del otro sino, un trabajo de reconstrucción de conceptos que, si bien, están en el texto, corre por cuenta del lector desentrañar los mismos, relacionar las ideas que el autor va exponiendo, identificar los argumentos de que se vale para convencer al lector, etc.

Las **prácticas de significación con el texto** pretendían que el lector se corriera del mero decodificar y re-construyera estrategias para comenzar a masticar, degustar y saborear los textos en la medida en que avanzaba en la comprensión. En las experiencias escolares previas estudiar no era visualizado como un trabajo difícil, como dice Freire (1984), que reclama al sujeto en su totalidad en tanto que es “*un quehacer crítico, creador, recreador...*” (Freire, 1994). Así deconstruir esas representaciones para comenzar a pensar el acto de estudiar como un oficio, los interpelaba a la vez que les implicaba poner el cuerpo en ese acto. Al respecto:

o Lola nos dice: “*(haciendo las actividades de las guías) me di cuenta que tenía que volver sobre cada oración, a cada frase... dar vuelta el texto.*”

o Noemí expresa: “*Al principio me constaba muchísimo entender los textos, era otro mundo (...) gracias a todas las clases que tuvimos, pude empezar a entrelazar lo que decía un autor, lo que decía otro, darme cuenta cómo leer. (...) ahora sé que tengo que releer, resumir, separar en párrafos, buscar en el diccionario si no encuentro una palabra, tratar de hacer redes...*”

o Karina recuerda: “*había que hacer relaciones, no copiar textual, sino decir con tus propias palabras lo que el autor te quiere decir.*”

Pero aún en la no comprensión algunos estudiantes “saben” que algo no anda bien, y esto generaba cierta angustia, sensación de estar perdidos o desorientados con el autor, “*Tuve inconvenientes con Petit, sentí que el texto era muy cerrado, hablaba en términos que capaz yo no conocía, o quería llegar a lugares que yo no podía. No me gustó, no le encontré lo que ella quería explicar o decir. Quizás con otro texto que se relacione con lo que ella quería decir, lo hubiese podido entender.*” (Noemí). Para Valeria “*los textos que más me gustaron fueron Freire, pero era muy metafórico al hablar, lo trabajamos mucho en clase ... y otro texto que me complicó fue el de Petit... no me gustaba al principio, no sabía a qué quería llegar... después me junté con compañeras y ahí me cae la ficha de qué quiere decir.*”

Este esfuerzo cognitivo y afectivo que cada alumno ponía en juego a la hora de leer para aprender, les iba permitiendo comprender que la lectura es una práctica que requiere por parte de quien lee una actitud de búsqueda y construcción constante, pero fundamentalmente de apertura y escucha para lo que ese otro quiere decir.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

Salir de la mismidad y escuchar aquello que no se quiere, que no se necesita, aquello que muestra y define al otro.

Pero el proceso de lectura no acaba en la mera comprensión de lo leído, por ello necesitábamos dar un paso más que les implicara leer el mundo y pensar como esto que decía el texto podía constituirse en herramientas para poder leer lo que les rodea. Con esta finalidad propusimos en las guías prácticas con el contexto.

Fueron las **prácticas de significación con el contexto** las que permitieron comenzar a realizar el movimiento que implicaba reconocer a la teoría como herramienta para pensar la vida cotidiana. Aquí se presentaba el gran obstáculo, porque lo que se creía comprendido, no podía ser utilizado en el análisis de un contexto, vinculado a la realidad inmediata presente, al pasado o futuro laboral. Sobre esto expresan:

◦“Las prácticas más difíciles son las del contexto, porque hay que saber relacionar y ahí se me hizo confuso, porque el tiempo no es suficiente para ver todo y a veces algunos significados quedaban colgados en el aire, y te quedás con las ideas desparramadas.” (Noemí)

◦“... las prácticas de significación con el contexto se me dificultaba porque tenía las ideas dando vuelta en la cabeza y no encontraba la manera de volcarlas al papel.” (María)

¿En dónde residía el obstáculo frente a este tipo de prácticas? Consideramos que algunos de los motivos se encuentran en lo que les supone a los alumnos en este momento histórico dado, realizar estas prácticas. En tanto que operar con las herramientas teóricas implica poner en juego la creatividad del sujeto y asumir una posición. Solo el lector debe construir estas lecturas para con el contexto, ya que los contenidos de estas prácticas no están prescriptas en ningún texto. Estas actividades suponen poner el cuerpo frente al mundo, jugarse por una posición que requiere ir más allá del texto, y algunas veces enfrentarse y pelearse con el autor cuando la nueva lectura del mundo provoca una conmoción que desestabiliza y perturba. De ahí que operar con las herramientas teóricas y, a partir de ellas leer la realidad, es una práctica que humaniza al lector en tanto que aquello que lee, al ser comprendido, puede ser suyo a la vez que puede ser utilizado para pensar el mundo y modificarlo modificándose él.

Este es un proceso que requiere tiempo/s que no se condicen con los tiempos de resolución de tareas que tienen representados los alumnos, y esto opera como obstáculo ya que angustia a quien lo resuelve. Esta representación ha sido construida en su trayectoria escolar, pero a su vez es reforzada de manera permanente por los discursos mediáticos que plantean una inmediatez en el logro de la satisfacción de lo que se desea o necesita y del éxito para mostrarse en el espacio social. Para transformarse y modificar dicha representación es necesario pensarla y pensarse.

Por esta razón y de manera dialéctica se propusieron las **prácticas de significación consigo mismo** que tuvieron como propósito que cada alumno pudiera poner en cuestión sus modos de aprender, teniendo en cuenta los atravesamientos históricos, sociales y culturales.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES
XI Encuentro
de Estudiantes



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

En este poder mirarse, los textos ensayísticos ocuparon un lugar central, ya que operaron a modo de espejo para con los estudiantes y esto facilitó la apertura o adentramiento hacia ellos mismo. Pudieron leerse a la luz de las lecturas de Petit, Rohener, Freire, como lo expresan:

○ *“Con Petit me encontré yo, cuando hablaba de la lectura del día y la noche, porque yo hacía la lectura de la noche y cuando empecé a asociar todo esto que estaba diciendo ella dije: Está diciendo algo que hago yo. Sentí que yo estaba allí en lo que ella decía.”* (Lola)

○ *“Freire pone su vida (en los textos) y uno lo compara con lo que uno es... Entonces te sentís identificado, porque esa persona no te está hablando de algo raro, te habla de la realidad.”* (Noemí)

○ *“Uno a veces se siente identificado con lo que está leyendo (...) cuando nosotros logramos apropiarnos de lo que el autor quiso volcar en el texto y sentimos que nos pasa lo mismo que a él ¡es ahí donde entendemos!”* (María)

Estos procesos identificatorios y otros que facilitaron los textos dejó lugar a que algunos de los estudiantes pudieran problematizarse acerca de sus propios modos de aprender, estudiar y leer y los lugares posibles para constituirse en un sujeto lector. Y esto fue generando movilizaciones y fisuras en los estudiantes:

○ *“Es bueno reconocerse uno primero, ver la historia de uno y lo que ha pasado y es lindo tener esto para luego poder ver a los demás. Me costaba verme porque nunca me había tenido que ver así (...) me demoraba y por ahí me trababa un montón.”* (Lola)

○ *“Petit me gustó y comprendí que en mi pueblo no tenía una biblioteca para ser delincuente en la noche.”* (Mateo)

○ *“...por un lado fue buena porque me di cuenta que yo estaba trabajando mal con los textos, en el secundario me manejé mal con los textos pero por otro lado fue shokeante porque uno estuvo estudiando de determinada manera toda su vida y de repente darse cuenta que la manera en como venía estudiando no era la mejor manera de estudiar y a la vez como que tratar de cambiarlo, es muy fuerte. Y por eso se hace difícil cambiar los hábitos de estudio.”* (Karina)

En estos fragmentos que escogimos para este trabajo es posible advertir que el impacto subjetivo de los ensayos ofrecidos provocaron fisuras en todos los sujetos de la muestra, incluso en aquellos que quedaron en condición de libres, lo que nos moviliza mucho más aún, porque lejos de acorazarse en las verdades que los han constituido, continúan pensándose en un proceso espiralado que como ellos dicen no tiene fin. Los textos y las actividades de las guías de lectura tienen como propósito incitar a los estudiantes, ponerlos a trabajar a realizar un esfuerzo cognitivo y afectivo al que no están acostumbrados. Karina lo pone en palabras muy claras, este darse cuenta de que no saber operar con los textos le provoca un shock, porque hay toda una historia previa en el modo en que se relacionaba con los textos; toma de conciencia que le demanda una deformación de aquello formado para llegar a ser algo diferente, para pensar de otro modo la formación y la tarea docente futura.

La lectura como pivote para la futura práctica docente



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES
XI Encuentro
de Estudiantes



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

El trabajo con las distintas prácticas de lectura propuestas posibilitaron que los estudiantes pivotaran entre un retorno sobre sí mismos para reconocerse como sujeto que aprende y poner en juego estas herramientas para comprender, explicar y analizar el contexto en el que están inmerso, y, al mismo tiempo, una proyección sobre su futuro laboral.

En relación a esto último, la mayoría de los estudiantes, vivenciaron las prácticas de lectura como un espacio de formación en el cual a medida que iban apropiándose de herramientas conceptuales, el poder operar con ellas los habilitaba a construir una relación de compromiso con el conocimiento. Esta habilitación se sustentaba en que, como dice Vélez (2005), al conocimiento *“le atribuían un sentido personal y social relacionado con la posibilidad de una apropiación significativa de los saberes; aquí el conocimiento es algo que puede ser propio, a la vez compartido, como resultado de una reelaboración del sujeto a través de sus experiencias con los objetos y con otros sujetos.”*

Es en la multidimensionalidad de la práctica lectora, en donde se dio un espacio para pensar la formación no sólo teniendo en cuenta los contenidos a enseñar. Se pudieron visualizar como futuros pasadores de experiencias que implican la habilitación del otro como sujeto o la posibilidad, en ese pasaje, de obturar la emergencia del mismo. Al decir de Antelo *“un enseñante no sólo le da forma a los contenidos sino que, como veremos, le da forma a sus alumnos, y en ocasiones se la quita: forma, deforma, reforma.”*⁶ Se pasan contenidos pero también se pasa la pasión, el fastidio o la indiferencia en la relación con el saber y la realidad. Así lo expresaron los alumnos en relación con la asignatura:

○ *Yo creo que Subjetividad es una materia interesante. Uno aprende ahí que ir a estudiar o ir a la facultad no sólo es ir a estudiar textos y rendir exámenes, más cuando uno va a trabajar con personas especiales y necesitan que vos estés seguro de lo que sos y cuanto podés dar a la otra persona, es darle todo y a la vez no. (...) Ser docente no es estar en un aula con chicos, Subjetividad te enseña que dentro de una persona hay mucho más de lo que uno puede ver y que uno puede ver cambios, que hasta uno mismo se transforma. Los textos te dicen que no tenés que ser estructurado, que tenés que ser libre, que tenés que tener en cuenta las palabras, pero no solamente dar contenidos, sino experimentar otras cosas a la vez, y eso no se enseña mucho. (Noemí)*

○ *Al principio no podía involucrarme... me costó muchísimo. Es importante para ir viéndonos nosotros mismo ahora, por ejemplo el acto de releer, ya. Y el día de mañana podamos plasmárselo a los chicos con entusiasmo, con mi motivación.” (Valeria)*

○ *El docente tiene que leer para enseñarnos a nosotros y nosotros leemos para aprender y algún día nosotros enseñarles a los demás. Estamos en una carrera que es enseñar y que sí es importante. Uno siempre está leyendo... cuando nos llevó la canción de León Gieco, que las personas no sabían leer; no me puedo imaginar... ¿yo que haría si no supiese leer? tendría un mundo limitado. La lectura nos ayuda a crecer y mejorar. (María)*

⁶ ANTELO, E. (1999) Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Bs. As.: Santillana Pág.18.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

o *La lectura para la formación docente me sirve porque hay cosas que voy a tener que hacer.* (Karina)

o *La lectura en la formación docente es una herramienta importante, porque el docente con la lectura puede aprender más, buscar más, no se va a quedar estancado. Va a tener una herramienta para manejarse frente a una situación difícil.* (Noemí)

De lo expresado por los estudiantes podemos leer que existen dos modos de concebir a la lectura en la formación docente: por un lado la lectura como instrumento utilitario para enseñar a otros, “*necesito estudiar para ofrecerles a otros lo conocido*”, y por el otro la lectura como instrumento para ser, dejar de ser y dejar ser, en este sentido los alumnos vivencian la lectura como un espacio de crecimiento en tanto se reconocen como sujetos inacabados y perciben la formación como un proceso constante. Desde estos marcos conciben su futura práctica docente como un ámbito en el que se reconocen como mediadores significativos en la experiencia de construcción de la subjetividad de sus alumnos.

Para seguir pensando

Tomar las voces de los sujetos de la experiencia nos ha permitido reconocerlos en sus procesos de deformación y transformación de sí, posibilitados por múltiples factores, entre ellos la lectura de provocadores textos ensayísticos y las guías de lectura.

Advertimos que estos textos son instrumentos que posibilitan salir del lugar de la repetición para alcanzar un espacio más protagónico que les permite interpelar el mundo que los rodea, tomar distancia de él y a su vez constituirse en objetos de estudio de su propia práctica. Pensar y pensarse a través de las lecturas que otros hacen del mundo para proyectarse al futuro como docentes, poder reconocerse como un otro diferente que no puede ser cosificado y normativizado en un tiempo único, para de este modo, reconocer al otro en la diferencia y en la necesidad de operar con apertura, dialogicidad, encuentro y escucha de otras realidades.

Las prácticas ofrecidas en las guías, al igual que los ensayos, desestabilizaron a los estudiantes como dice María “*me renegué de la materia*” así da cuenta de la emergencia de las resistencias a modificar ese encuentro con los textos aprendidos en la etapa escolar, a romper con el zapping cognitivo. Es por esto que consideramos necesario seguir indagando acerca de la potencialidad del género ensayo para colaborar en la reconstrucción de los caminos de la curiosidad, como dice Freire (1994), que todo docente debe transitar para encontrar al sujeto alumno como ese otro diferente de mi, diferente del ideal, diferente de lo establecido en los textos. Sujeto único, irrepetible, que se constituye con un cuerpo, emociones, sentimientos y pensamientos en relación con las experiencias que se le ofrecen.

Bibliografía

ANTELO, E.(1999) Instrucciones para ser profesor. Pedagogía para aspirantes. Bs. As.: Editorial Santillana.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CUYO



XVII Jornadas
Nacionales de
RUEDES

XI Encuentro
de Estudiantes



Facultad de Educación
Elemental y Especial

“NUEVAS PERSPECTIVAS DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE”
• MENDOZA - 2008 •

CARLINO, P (2003) “Leer textos científicos y académicos en la educación superior: obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva”, artículo publicado en *Uni-Pluri/ Versidad*, Vol.3, N° 2. Universidad de Antioquia. Colombia.

FREIRE, P. (1994) *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.

KOVADLOFF, S. (2004) “El arte de escribir” en *Sentido y riesgo de la vida cotidiana*, Bs. As.: Emecé Editores.

LARROSA, J. (1998) *La experiencia de la lectura. Estudios sobre la literatura y formación*. Barcelona: Alertes.

VELEZ, G. (2005) *Ingresar a la Universidad. Aprender el oficio de estudiante universitario*. Año 1, N° 2, Universidad de Río IV. Secretaría Académica.