

## ORIGINAL

### Artículo de investigación

# La enseñanza y los sujetos del aprendizaje en el profesorado de italiano: entre la teoría y la práctica\*

Teaching and learning subjects in Italian language teaching: between theory and practice

Recibido: Mayo 11 de 2024 - Evaluado: Agosto 20 de 2024 - Aceptado: Noviembre 21 de 2024

Natalia Elisabet Santillán\*\*

<https://orcid.org/0009-0005-8271-0579>

#### Para citar este artículo / To cite this Article

Santillán, N. E. (2025). La enseñanza y los sujetos del aprendizaje en el profesorado de italiano: entre la teoría y la práctica. *Revista Gestión y Desarrollo Libre*, 10(19), 1-14. [https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestion\\_libre.19.2025.12581](https://doi.org/10.18041/2539-3669/gestion_libre.19.2025.12581)

Editor: Dr. Rolando Eslava-Zapata

#### Resumen

El artículo tiene por objetivo identificar de qué manera las prácticas docentes desarrolladas por estudiantes avanzados de un profesorado en italiano estaban influidas por la relación entre la trama de construcción del conocimiento, las experiencias y las prácticas educativas. Para alcanzarlo, se diseña una metodología de corte cualitativo que comprende: la revisión exhaustiva de bibliografía, la observación de clases y la realización de entrevistas en profundidad a los estudiantes-practicantes del profesorado en italiano en la universidad pública. El artículo presenta los principales hallazgos de una investigación que puso el foco en las prácticas docentes de un proyecto de educación plurilingüe desarrollado en una escuela pública de la provincia de Entre Ríos (Argentina). Los hallazgos y conclusiones surgidas de esta investigación se concentran en tres ejes claves: el lugar de la experiencia en las prácticas de formación docente en lengua italiana enmarcadas en el proyecto plurilingüe; las propuestas didáctico-pedagógicas y la resignificación de la teoría en las prácticas. La meta es inspirar el desarrollo de nuevas indagaciones y, en particular, aportar a la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras y, en particular, del italiano

**Palabras Clave:** Formación Docente, Teoría y Práctica, Plurilingüismo, Enseñanza y Aprendizaje, Universidad Pública

#### Abstract

This article aims to identify how the teaching practices developed by advanced students of a teaching program in Italian were influenced by the relationship between the construction of knowledge, experiences, and educational practices. In order to achieve this, a qualitative

\* Artículo inédito. Artículo de investigación e innovación. Artículo de investigación. Trabajo desarrollado en el marco de prácticas pedagógicas de estudiantes de la carrera de grado. Espacio curricular: cátedras vinculadas al campo de la didáctica en el profesorado de italiano en la universidad pública, Argentina.

\*\* Especialista en Tecnología Educativa, por la Universidad de Buenos Aires, Argentina. Profesora en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, Argentina. EMail: [santillan.natalia@uader.edu.ar](mailto:santillan.natalia@uader.edu.ar)

methodology is designed: an exhaustive literature review, classroom observation, and in-depth interviews with student practitioners of the Italian teaching program at a public university. The article presents the main findings of a research that focused on the teaching practices of a multilingual education project developed in a public school in Entre Ríos (Argentina). The findings and conclusions from this research focus on three key axes: the place of experience in Italian language teacher training practices framed in the multilingual project, the didactic-pedagogical proposals, and the resignification of theory in the practices. The goal is to inspire the development of new research and, in particular, to improve the teaching and learning processes of foreign languages, particularly Italian.

**Keywords:** Teacher Training, Theory and Practice, Multilingualism, Teaching and Learning, Public University

### SUMARIO

INTRODUCCIÓN. – ESQUEMA DE RESOLUCIÓN. – I. Problema de investigación. – II. Metodología. – III. Plan de redacción. – 1. Estado del arte - IV. Resultados de investigación – 1. La relación entre teoría y práctica – 2. La enseñanza - CONCLUSIONES. – REFERENCIAS.

## Introducción

A los fines de la investigación que se presenta, cabe describir brevemente el proyecto de articulación entre las carreras de grado universitario en lenguas extranjeras y la Escuela Normal “José María Torres”, que se denomina “Proyecto de Educación Plurilingüe”. En esta iniciativa, vigente desde el 2011, se centró la indagación. El foco estuvo puesto en el Nivel Primario, que brinda la enseñanza de francés, italiano, inglés y portugués en el Segundo Ciclo (4° a 6° grado), de carácter optativo en la elección de la lengua cultura a estudiar. Su desarrollo está articulado con los profesorados de lenguas extranjeras de francés, italiano y portugués de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

El principal propósito es incentivar, desde la formación de grado, el plurilingüismo para que los estudiantes-practicantes se acerquen a distintas concepciones de las lenguas culturas y, de este modo, puedan tener una mirada y prospectiva enriquecedora de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Este proyecto, además, busca desarrollar una comprensión más amplia y profunda de las formas de vida y pensamientos de las diversas comunidades y sus patrimonios culturales. Se propone que los niños aprendan lenguas extranjeras, en espacios donde sea posible crear una armonía lingüística y cultural que contribuya a la socialización, a la relación dialógica entre culturas, la intercomprensión, para que logre ser un componente sustancial en los sujetos de la enseñanza y del aprendizaje.

Importa mencionar que las clases suelen estar a cargo de estudiantes que cursan los últimos años del profesorado universitario y que además esta investigación remite específicamente a la lengua italiana, la misma, de fuerte influencia histórica en Argentina como afirma Di-Tullio (2010). Por esta razón, se focalizó en las prácticas docentes de los estudiantes del profesorado en italiano llevadas a cabo en el proyecto de plurilingüismo institucional que, sin dudas, las interpela. En concreto, se buscó identificar de qué manera las prácticas docentes desarrolladas por los estudiantes del profesorado en italiano están influidas por la relación entre la trama de construcción del conocimiento, las experiencias y las prácticas educativas.

El trabajo de campo incluyó la observación de clases y la realización de entrevistas a estudiantes responsables de impartir las clases de italiano en el marco del proyecto plurilingüe.

Se adoptó una metodología cualitativa con el propósito de comprender en profundidad los escenarios y los sujetos investigados. Como señala Cerrón-Rojas (2019), la investigación cualitativa resulta especialmente adecuada para indagar fenómenos educativos, ya que permite proponer mejoras a la formación de estudiantes-docentes y a las instituciones, en este caso de gestión pública y universitaria.

Esta decisión metodológica permitió interpretar verdades hipotéticas y buscar la esencia detrás de las apariencias, en articulación con la perspectiva teórica de las teorías no dualistas, según las cuales la realidad socioeducativa se construye a partir de la práctica humana, tanto material como simbólicamente. Como afirma Sautu et al., (2005) “todo es teoría”.

La investigación que se presenta fue desarrollada en la Escuela Normal Superior “José María Torres” (Entre Ríos, Argentina) que posee una historia muy significativa, en su sitio Web se indica que “[...] acompañó los orígenes del sistema educativo argentino contribuyendo a la formación de maestros competentes para las escuelas comunes. Además, sirvió de modelo para la posterior fundación de otras escuelas similares”. Esta institución, actualmente, forma parte de las escuelas preuniversitarias existentes en Argentina y se desarrolla en la órbita de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). Brinda formación en los tres niveles educativos obligatorios (Inicial, Primario y Secundario). Su comunidad está integrada por una numerosa población de estudiantes provenientes de diferentes zonas de la ciudad de Paraná y alrededores.

Como se señala en su decreto fundacional de 1870, la Escuela contribuyó (y sigue haciéndolo) a la formación docente, en sus inicios, maestros y más adelante, profesores universitarios. Ello explica que, a lo largo del tiempo, las prácticas que allí se desarrollan la hayan convertido en un espacio para la evolución de las estrategias y métodos pedagógicos y de los conocimientos académicos.

Las actividades de la escuela comenzaron un año después de que se firmó el decreto de creación. Originalmente, funcionó en el edificio nacional conocido como Casa de Gobierno de la Confederación. Domingo Faustino Sarmiento designó la dirección de la escuela a George Stearns, de ideología liberal protestante, impulsó el desarrollo de la corriente normalista en la escuela. Lo sucedió en su cargo, el español José María Torres y, si bien dio continuidad al proyecto iniciado, su enfoque fue determinante para perfilar el desarrollo institucional. Torres consideraba que la naturaleza era la primera educadora del hombre y sostenía que el niño poseía facultades innatas que constituían un punto de partida para la tarea docente. Desde la óptica de Torres, el maestro era el encargado de transmitir ideas y su intervención era fundamental para el desarrollo intelectual de sus discípulos.

Según Carli (2005), Torres sostenía una definición moderna del orden, en sus palabras: “El orden no consiste en la quietud ni en el silencio; la escuela necesita el orden de la vida, no el orden del cementerio” (p.84).

En cuanto a sus corrientes teórico-ideológicas, la Escuela tuvo una marcada influencia positivista, fundamentando su labor educativa en la metáfora del sembrador, resumida su lema institucional *Semper et Ubique* (“Siempre y en todas partes”). Esta facultad discursiva acompañó y consolidó la organización de las primeras escuelas normales nacionales. No obstante, en este proceso, también influyeron otras corrientes teóricas. Según Puiggrós (2003), “la Escuela Normal de Paraná fue la cuna de los normalistas, pero no les transmitió una ideología pedagógica homogénea. Esa es, precisamente, una de las grandes virtudes de su fundador y de sus primeras autoridades” (p.95).

La corriente “normalizadora” se concibió en diferentes supuestos, entre ellos el rol docente que debía llevar adelante su misión. El docente se sentía apóstol del saber y consideraba que educar al ciudadano era su rol en la construcción de la nación (Puiggrós, 2003).

Desde este postulado, la cuestión metodológica y disciplinaria se concibieron centrales en la práctica docente. Desde éste lugar, se estableció la enseñanza y el aprendizaje centrada desde “el lugar del docente” y, a su vez, se buscó una conceptualización de la enseñanza a partir de ese rol. Más adelante, alrededor de 1910, comenzó a percibirse el avance notorio, y cada vez mayor, de una escuela nueva de origen europeo y norteamericano que deja en evidencia el declive de las ideas positivistas hegemónicas. La escuela Normal de Paraná, considerada sede de las polémicas pedagógicas fundadoras, no quedó al margen de este cambio de paradigma.

Varias décadas después, a partir del año 1993, con la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a las Provincias (Ley 24042/92), la Escuela Normal Superior “José María Torres” se incorporó a la jurisdicción provincial. A su vez, se llevó a cabo un proceso de transformación acorde a las prescripciones de la Ley Federal de Educación (Ley 24195). Su funcionamiento, pone de manifiesto sus cambios relacionados con la gestión institucional, el currículum escolar, la estructura, las orientaciones, etcétera. Estas transformaciones fueron graduales y alcanzaron su mayor desarrollo en los años 2000, cuando la Escuela, con todos sus niveles, pasó a depender de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Uno de los cambios más significativos fue el traspaso de la formación docente de la Escuela Normal al Nivel Superior a la Universidad.

A lo largo de su historia, se articularon diferentes proyectos en la búsqueda de dar respuestas específicas a determinadas problemáticas. Éstos, comparten objetivos comunes, entre los que figuran: el impulso de la articulación interniveles; el desarrollo de actividades de extensión universitaria y de investigación académica, que cualifican su matriz y su desarrollo en la UADER. Además, se impulsó la conformación de equipos interdisciplinarios institucionales que contribuyan al intercambio y comunicación eficaz en un adecuado ambiente de trabajo.

En este marco, se generaron valiosas actividades que aportaron a la enseñanza y al fortalecimiento de políticas de inclusión educativa, lo que derivó en numerosos proyectos. Entre ellos, el “Proyecto de Educación Plurilingüe” en el que, como ya se señaló, se desarrolló la investigación que se presenta.

Por lo expuesto, el artículo tuvo por objetivo identificar de qué manera las prácticas docentes desarrolladas por estudiantes avanzados de un profesorado en italiano en la universidad pública, están influidas por la relación entre la trama de construcción del conocimiento, las experiencias y las prácticas educativas. Para alcanzarlo, se diseñó una metodología de corte cualitativo.

## **Esquema de resolución**

### **1. Problema de investigación**

¿De qué manera las prácticas docentes desarrolladas por estudiantes avanzados de un profesorado en italiano están influidas en la trama de construcción del conocimiento, las experiencias y su vinculación con la teoría?

## 2. Metodología

La delimitación de la unidad de análisis de la investigación implicó “mirar” a los sujetos del aprendizaje, es decir, a los estudiantes del profesorado de italiano. Las primeras inquietudes que surgieron estuvieron relacionadas con las teorías que se abordan en las materias del tronco pedagógico, pero no como objeto de estudio, sino como parte de la resignificación en las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

El trabajo de campo, en una primera instancia, comprendió la realización de observaciones a las clases de italiano — en el marco del proyecto plurilingüe de la Escuela Normal “José María Torres” — impartidas por estudiantes avanzados del profesorado que se dicta en esta institución. Luego, se llevaron a cabo entrevistas a ellos.

Ambas indagaciones abrieron interrogantes sobre qué sucede en las prácticas, el fundamento de las actividades propuestas por los estudiantes-docentes, el lugar que ocupan el trabajo individual y grupal en las clases y, finalmente, el rol de la lengua extranjera en el proyecto plurilingüe. Estos cuestionamientos, de algún modo, son los que crearon las condiciones para abordar la resignificación de la teoría en el trayecto de formación y en las prácticas docentes e impulsaron el interés por identificar y comprender el lugar que ocupa el sujeto del aprendizaje en el profesorado de italiano.

Cabe señalar que estas cuestiones permitieron profundizar en un posicionamiento observado en la Escuela sobre el (supuesto) poco sentido de los contenidos teóricos de las materias pedagógicas y su escasa aplicación en la práctica. Esta perspectiva es contraria a la propuesta del proyecto plurilingüe, que se presenta como un espacio ideal para implementar las teorías lingüísticas y pedagógicas que se trabajan en los trayectos formativos.

De allí surgió la necesidad de indagar la confrontación entre la teoría y lo empírico a través de distintos instrumentos y no solo mediante la observación de clases y análisis de las conversaciones áulicas. Entonces, luego de esta primera fase del trabajo de campo, se realizaron entrevistas con egresados de la Universidad que, en años anteriores, habían estado a cargo de las clases de italiano en el proyecto plurilingüe.

Los egresados proporcionaron información muy valiosa para el análisis, como devoluciones de las profesoras que observaron las prácticas en sus trayectos de formación docente, documentación institucional, planificaciones. Estos documentos fueron claves para analizar el rol de los sujetos del aprendizaje en el profesorado universitario y el lugar que ocupan la teoría y la práctica en las prácticas docentes formativas.

## 3. Plan de redacción

### 3.1 Estado del arte

Las categorías conceptuales del tema estudiado llevaron a la búsqueda de otros trabajos de indagación similares. En este sentido, se destaca la publicación “La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos” (Álvarez-Álvarez 2015). En el trabajo se realiza un recorrido histórico y bibliográfico de las categorías abordadas y deja en claro que la heterogeneidad de su estudio se encuentra en continuo desarrollo.

También el trabajo demuestra que la relación teoría-práctica es intrínseca y subjetiva. Sus posibilidades y límites en la formación del profesorado encuentran sus nichos en las principales etapas del proceso de desarrollo profesional docente, a saber: el docente practicante o profesor

novel, sus estrategias educativas, la consolidación profesional, la autoevaluación de su práctica docente, el distanciamiento o imperturbabilidad, y la tendencia a conservar sus valores.

Otra publicación que sirvió de marco para la investigación se titula “El profesorado y el conocimiento: una relación compleja” (García-Pérez 2010). La unidad de análisis fue “el profesorado”, en relación directa con los sujetos de la enseñanza y el aprendizaje en la práctica educativa universitaria. El trabajo realiza un recorrido por el currículum oficial delineando variables que condicionan el desarrollo del profesorado y además, de presentarlo como un espacio acotado donde el conocimiento se encuentra delimitado.

En este sentido, el autor se refiere al caso de la bibliografía o los libros que se pueden vincular con la teoría. Estos se presentan como “mapas” indispensables, con instrucciones detalladas, para poder moverse en el territorio curricular. Además, García-Pérez (2010) advierte que los “estudiantes” son un colectivo, con características determinadas por la naturaleza misma del sistema educativo.

En esta referencia del estado del arte, el conocimiento se presenta concretado, formalizado y estructurado de un modo particular que responde a saberes metodológicos. En este sentido, el “formato” resulta oportuno y adaptable en las prácticas educativas.

Esta última alusión nos conecta directamente con un modo de ver la vinculación entre la teoría y la práctica en las trayectorias académicas de los profesorados.

## **4. Resultados de investigación**

### **4.1. La relación entre teoría y práctica**

Antes de dar cuenta de algunos hallazgos surgidos a partir de las entrevistas importa señalar que, en el estudio de una carrera humanística, más aún en un profesorado, es imprescindible el desarrollo continuo de estrategias en los procesos de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interaccionista y constructivista. De allí, la necesidad de sostener la tensión entre acción y reflexión.

Pensar la teoría como algo acabado, que no puede modificarse, implica quedar “atrapados” en conceptos teóricos que en la mayoría de los casos son abordados desde distintos enfoques y autores a través del tiempo. En palabras de Zemelman (1992) “no se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones” (p. 4), sino reflexionar acerca de la manera en que puedo llevar ese pensamiento del saber a la práctica.

Además, el hecho educativo es una acción que construye la subjetividad, ya que se trata de una evolución en la que los sujetos se sumergen en la cultura. Ello implica crear las condiciones para fomentar saberes y conocimientos que aporten a la generación de estudiantes críticos y reflexivos que participen activamente en la comunidad.

En este sentido, la información relevada durante la investigación develó que para algunos estudiantes del profesorado de italiano la teoría y la práctica son dimensiones distintas o están disociadas. Esta constatación remarcó la necesidad de indagar en la compleja trama de las formas de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, las diferentes concepciones teórico-epistemológicas brindan un abanico de posibilidades a la hora de pensar en las prácticas pedagógicas. Habrá que ver cómo cada sujeto del aprendizaje se apropia de esa base teórica y la resignifica en función de sus experiencias de prácticas docentes en la formación universitaria. En este sentido, cabe destacar la siguiente propuesta de Freire (1996):

No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos. (p. 93)

Esta cita deja al descubierto que la relación entre la teoría y la práctica puede ser entendida de diferentes maneras, articularse de modo particular en cada momento histórico; la cualidad de actuar con flexibilidad, constituye y refuerza el binomio. En cierto modo, podemos afirmar que la práctica docente es, entonces, una actividad de relaciones pedagógicas y sociales compleja, en las que inevitablemente teoría y práctica se articulan intrínsecamente. Esta conclusión emergió de las observaciones y las entrevistas realizadas. En el apartado se profundiza en otras categorías del análisis.

## 4.2. La enseñanza

Entre las distintas concepciones teóricas de la enseñanza, en la investigación se tomó en cuenta la que propone Camillioni (2007):

La enseñanza es, finalmente, la acción de un docente, a la vez sujeto biográfico y actor social. Es una acción situada, porque transcurre en un contexto histórico, social, cultural, institucional (...). Como toda acción, implica una particular organización de actividades a través de las cuales un actor interviene sobre la realidad, en el marco de una serie de sucesos en curso. Asimismo, supone por parte del sujeto la capacidad de atribuir sentido a su obra y de llevar a cabo diversos procesos de monitoreo y reflexión en torno a su propia actividad (p. 12).

Desde esta perspectiva, se propone un modelo de la acción en la práctica docente, en el que se distinguen otras dimensiones. Todo actor social puede realizar un proceso prudente y juicioso de su actividad con el fin de comprender y dar sentido a su práctica educativa.

Su modo de proceder, le permite identificar las cualidades que requiere la acción situada para identificar su potencia discursiva en la enseñanza. Este modo, en el que se concreta el acto educativo, a su vez, considera oportunamente las finalidades pedagógicas y las trayectorias docente, que juegan un rol fundamental en la reflexión de la acción. Ello explica que la enseñanza pueda ser considerada una trama compleja que se construye a partir del qué, cómo y para qué enseñar.

En este marco, ¿qué lugar ocupa el plurilingüismo en las escuelas argentinas? Los estudiantes avanzados del profesorado de italiano que participaron de la investigación demostraron que proponen enfoques plurales para la enseñanza. Esta afirmación podría extenderse a la enseñanza de otras lenguas culturas, entre ellas el francés y el portugués, que son parte del tratamiento integrado para llevar adelante la enseñanza plurilingüe en la escuela.

Cabe entonces recuperar las palabras de Candelier (2008) “Llamamos ‘enfoques plurales de las lenguas y culturas’ a los enfoques didácticos que ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje que implican a la vez varias (= más de una) variedades lingüísticas y culturales”. (p. 5). Esto requiere problematizar la noción de la lengua tal como es pensada desde

modelos lingüísticos tradicionales que muchas veces se enseñan en los profesorados universitarios.

Dentro de los enfoques plurales para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas se encuentra el plurilingüismo, que se toma como concepción global de la enseñanza y el aprendizaje lingüístico, donde convergen una sinergia y un potencial en clave lingüístico-cultural. Esto significa un cambio de paradigma en las concepciones para los modos del hacer en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, como señala Calendier (2008):

[...] Tales conocimientos, saber-hacer y saber-ser no pueden, obviamente, desarrollarse hasta que la clase se convierta en el lugar de un examen simultáneo y de una puesta en relación de varias lenguas y varias culturas. Es decir, en el marco de enfoques plurales de las lenguas y culturas. (p. 7)

Lo dicho demuestra la importancia de que los modelos de enseñanza plurilingüe abandonen los enfoques singulares de enseñanza lingüística. Así podrá afirmarse el rol central que busca darle sentido a la enseñanza, en palabras de Calendier (2008), plurilingüe y pluricultural, que incluye el conjunto de las lenguas que forman parte del proyecto institucional. Este es uno de los desafíos que enfrentan los estudiantes del profesorado universitario cuando implementan sus prácticas de enseñanza.

Cabe, entonces, recuperar los aportes que realiza Litwin (2008) en su libro “El oficio de enseñar”, en el que se refiere a la práctica docente mediante una serie de interrogantes que demuestran el particular accionar de la enseñanza: por qué y cómo elegimos una estrategia a la hora de enseñar, un modo de explicación, un tipo de respuesta, entre otros. Además, Litwin (2008) sostiene que “la enseñanza es similar a otras prácticas que requieren la ejecución de muy diversas actuaciones en tiempo real, en contextos impredecibles y de incertidumbre” (p. 27).

Por su parte, Freire (2005) señala que no hay un sentido más crítico que el acto de enseñar. Concibe a la enseñanza desde una perspectiva donde las variables del saber; el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, es decir académico, no se separan, sino que busca una síntesis de los contrarios. Esta mirada crítica de la enseñanza no dicotomiza el saber. Allí podría ubicarse la enseñanza plurilingüe en el marco de las prácticas de enseñanza en la formación de docentes universitarios.

La enseñanza, para Freire (2005), además de exigir la incompletud, se nutre en la legitimación de las condiciones para que el sujeto del aprendizaje construya su propio conocimiento. Por lo tanto, el acto de enseñar requiere pensar en el sentido crítico, ético y pedagógico de la formación docente. En relación con la investigación, es necesario mencionar que la práctica docente en la universidad es formadora de “sujetos”, es decir, crea las condiciones necesarias para dejar su legado e impronta educativa. Esto último puede ser tomado de manera positiva o negativa en el estudiante-practicante y a la vez exige una responsabilidad ética por parte de los docentes a cargo del recorrido universitario. En este sentido, se enseña no solo desde los saberes disciplinares, sino a través de los modos en que se acompaña la construcción del conocimiento, tanto en el plano teórico como en el de las prácticas.

Estas reflexiones acerca de la enseñanza imponen la necesidad de poner el foco en los sujetos educativos. El primer elemento constitutivo de la situación educativa es la presencia de un sujeto, el educador, diría Freire, su tarea específica es la de educar. El segundo elemento refiere a la presencia de los sujetos del aprendizaje, los educandos. Estos, a través de un



determinado espacio pedagógico, van a concebir, legitimar y validar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ahora bien, recuperando a Gajo (2013), forjar y proponer “la formación plurilingüe, concierne la construcción de repertorios lingüísticos (competencia); y una educación para el multilingüismo, que tiene como objetivo tomar conciencia de la diversidad lingüística, una educación cívica (valores)” (p. 56). Este posicionamiento alienta a desafiar a los sujetos del aprendizaje a través de las orientaciones didácticas que se les ofrezcan en sus recorridos académicos. Ello permitirá, por un lado, interpelar las prácticas de los hablantes en lengua extranjera —que a su vez serán transportadas al aula plurilingüe— y, por otro, incidir en sus representaciones acerca de las concepciones teóricas para la enseñanza de la lengua.

El campo de la didáctica es lugar propicio para habilitar y considerar la tensión existente en el binomio teoría-práctica en la formación docente. La reflexión situada y juiciosa orientará las prácticas desde la teoría y, por este motivo tendrá un rol central. A su vez, contribuirá a interpelar, analizar críticamente y poner en valor el recorrido del estudiante-practicante. Desde este lugar, la teoría-práctica, se enriquece convirtiéndose en una expresión dialógica. Autores como Carr & Kemmis (1998) postulan que la práctica requiere un compromiso, podríamos contextualizarlos en los recorridos de formación, en este sentido no puede derivar únicamente de la teoría.

Este señalamiento brinda la posibilidad de reflexionar acerca de los supuestos vigentes en el profesorado universitario sobre la escasa relación entre la teoría y la práctica. Esta postura desconoce la importancia de favorecer la participación activa y colaborativa en la articulación y (re)definición de las teorías a partir de las prácticas, así como el desarrollo de sus competencias en el plurilingüismo y la multiculturalidad a través de la acción y la reflexión permanente.

Comprender que no es posible disociar la teoría de las prácticas significa entender que estas últimas requieren revisión, recuperación, actualización y resignificación continua de los aportes teóricos que cobran sentido a partir de la propia experiencia. La práctica no puede ser considerada como una propuesta inicial que deviene en teoría y luego en práctica, sino que se libera de construir un esquematismo teórico-práctico para establecer una relación dialógica que permita la construcción del conocimiento.

En este aspecto, cabe recuperar otros aportes de Freire (2005) que, en su libro “Pedagogía del oprimido”, alienta a pensar y profundizar la relación dialógica entre la teoría y la práctica.

Analizar la dialogicidad en el aula contribuye a establecer un intercambio comunicativo equitativo y respetuoso, que poco tiene que ver con las prácticas educativas cargadas de saberes disciplinarios que omiten las voces de los sujetos del aprendizaje, que encuentran su lugar en la construcción permanente del conocimiento. Tal vez, el primer tipo de intercambio es propicio para el plurilingüismo y la interculturalidad.

En otras palabras, este posicionamiento impulsa una reflexión de la teoría amalgamada a una actitud crítica. Las prácticas dialógicas del conocimiento pueden transformar la acción educativa, desde el encuentro subjetivo con los sujetos del aprendizaje. Desde este lugar, se interpelan los saberes epistemológicos, respetando la voz del estudiante-practicante para poner en valor sus experiencias en las prácticas y su relación con la teoría. Por otra parte, esta postura, se aleja de las prácticas de enseñanza tradicionales que conciben la formación docente desde otro lugar.

Lo dicho nos lleva a recuperar interrogantes que, si bien se repiten una y otra vez, es importante analizar de manera continua. ¿Qué es educar? ¿Qué es enseñar? El acto mismo del aprendizaje, en la formación docente del profesorado, no puede quedar reducido a la lectura y

la apropiación de textos académicos, sino que debe poner en valor los diálogos que suscitan las prácticas didáctico- pedagógicas. Por esta razón, es importante reflexionar sobre el lugar que ocupa el sujeto del aprendizaje en la formación docente y su relación con la teoría y la práctica.

## Conclusiones

Tanto la información relevada en el marco de la investigación como el relevamiento de conceptualizaciones o reformulaciones teóricas revelan aspectos y consideraciones centrales para pensar la teoría y la práctica en los sujetos de la enseñanza en el profesorado en italiano de una universidad pública. Resulta especialmente importante crear espacios dedicados a la reflexión y el análisis de las prácticas docentes desde una perspectiva plurilingüe y multicultural en las materias del campo de la didáctica. Esto permite fomentar miradas críticas y reflexivas sobre la implementación de instancias de intervención pedagógica, contribuyendo a la formación de profesores para la enseñanza del italiano en la universidad pública.

Asimismo, es necesario propiciar la reflexión desde la relación intrínseca entre la teoría y la práctica en la formación docente, donde la búsqueda inacabada del saber, de querer conocer, y de descubrir nuevas concepciones y espacios educativos para los practicantes, encontrará tramas de relaciones complejas, pero no imposibles como señala Edelstein (2003). El sujeto del aprendizaje inevitablemente debe enfrentar el desafío de interpelar su formación docente y no esperar ser “amoldado” por sus profesores y la bibliografía, la teoría. Es deseable que se posicione de esta misma manera en sus prácticas y en la toma de decisiones relacionadas con la planificación, la conformación del currículum y al momento de transitar caminos variados que lo lleve a la crisis existencial del no saber. No saber, para revisar, para redescubrir, para indagar.

Como expresa Freire, la práctica de la que tenemos conciencia exige y gesta su propia ciencia. Por esta razón es necesario no quedar al margen de su producción. Esto implica, en el marco de la investigación, que los sujetos del aprendizaje del profesorado deberán generar su propio saber a partir de la práctica.

La escuela es un espacio heterogéneo, en palabras de Meirieu (2016): “viste, calza y peina a todos los espíritus de la misma manera” (p. 88). En él converge un horizonte de significados muy amplio. Las significaciones están presentes, listas para ser interpretadas, sin olvidar el “universo” que alberga. En el caso analizado, este universo estuvo conformado por el proyecto plurilingüe como parte integral de la universidad pública que lo sustenta, incluyendo además los profesados de lengua española y lenguas extranjeras (italiano, inglés, francés y portugués).

Los sujetos del aprendizaje en los profesados siempre serán objeto de análisis en la enseñanza. La acción educativa exige una revisión constante de la teoría y la práctica desde una perspectiva reflexiva, con una mirada crítica y jamás ingenua, que los acompañe en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque debe alentarlos a resignificar la teoría a través de sus prácticas y propuestas didáctico-pedagógicas, interpelándolos en la enseñanza de la segunda lengua. Además, debe guiarlos para que puedan redescubrir un universo de significados que impacte en la comunicación de sus conocimientos y, por ende, en la de los niños que están aprendiendo una segunda lengua.

La investigación develó de qué manera los sujetos del aprendizaje en el profesorado de italiano establecen relaciones entre el conocimiento, las experiencias y las prácticas educativas, y los aportes de los autores mencionados en los apartados anteriores permiten establecer una serie de conclusiones, que se presentan a continuación. Las diferentes miradas y experiencias

de los estudiantes del profesorado de italiano, y algunos graduados, sobre sus prácticas formativas en el proyecto plurilingüe permitieron identificar algunos posicionamientos compartidos, que se expresan en tres ejes: el lugar de la experiencia en las prácticas de formación docente en lengua italiana enmarcadas en el proyecto plurilingüe; las propuestas didáctico-pedagógicas y la resignificación de la teoría en las prácticas.

El lugar de la experiencia en las prácticas de formación docente en lengua italiana enmarcadas en el proyecto plurilingüe. En las entrevistas realizadas, los sujetos del aprendizaje evidenciaron que el proyecto plurilingüe institucional, además de ser un espacio formativo puede ser considerado como un ámbito laboral, cargado de responsabilidades.

Además, realizaron consideraciones acerca del tiempo en el aula, de las actividades, de la ausencia de los estudiantes (al ser optativo, algunas familias retiran a sus niños antes del inicio de la clase), así emergieron cuestiones organizativas y prácticas de las que ellos no tienen conocimiento. Esta constatación remite a lo señalado por Garay (1999), quien sostiene que las acciones desarrolladas en ámbitos institucionales sólo pueden comprenderse dentro del marco de la red simbólica que las genera. En este sentido, es posible afirmar que el carácter provisional de los conocimientos disciplinares condiciona las prácticas de enseñanza, las cuales están inscritas en las lógicas institucionales y su funcionamiento. Este contexto estimula a los estudiantes del profesorado a formular interrogantes y reflexionar críticamente dentro de las instituciones.

Las propuestas didáctico-pedagógicas: planificaciones, contenidos, métodos y los sujetos del aprendizaje. Una propuesta didáctico-pedagógica constituye el momento fundacional en el que se toman decisiones sobre las actividades y estrategias que se desarrollarán a través de una secuencia didáctica y a partir de una metodología de trabajo determinada. Estas definiciones sin dudas contribuyen a redefinir el cuerpo del conocimiento y las políticas lingüísticas de un proyecto (Varela, 2007). Una política lingüística institucional que atienda, en este caso al proyecto plurilingüe, tiene que ver con el conjunto de acciones promovidas por el profesorado y la escuela para materializar sus objetivos lingüísticos.

Este es el momento en que se pone en valor la propuesta de enseñanza. En general, en las materias de formación didáctica y pedagógica, se generan instancias de puesta en común, donde se promueve la socialización del conocimiento en el aula. Para profundizar este aspecto, es necesario, inicialmente, reconocer cuál es el grupo de destinatarios de las prácticas de enseñanza. Los practicantes del profesorado sostienen que en el proyecto plurilingüe existe un universo de significaciones que atienden a la lógica institucional y a su proceso subjetivo y cultural (Bixio, 2005).

Asimismo, se busca impartir aprendizajes que resulten significativos y que contemplen el universo cultural y escolar. En este sentido, Sanjurjo & Vera (1996) destacan el carácter vital del currículum y sus dimensiones, y señalan el sentido que adquieren la distribución de los tiempos, la asignación del espacio, la organización y la gestión de los contenidos. Los sujetos del aprendizaje en el profesorado consideran crucial fomentar el interés de sus alumnos en las prácticas de enseñanza. Para lograrlo, es fundamental que las actividades, propuestas didáctico-pedagógicas y planificaciones se adapten tanto a los destinatarios como a los objetivos, integrando una visión plurilingüista e intercultural. En este sentido, resulta clave atender a las configuraciones didácticas.

Al respecto, Litwin (1997) subraya la importancia de analizar y reflexionar sobre las actividades propuestas desde una perspectiva crítica. De este modo, se refuerza la conexión con nuestro objeto de investigación: la relación entre la teoría y la práctica para promover prácticas de enseñanza significativas.

La resignificación de la teoría en las prácticas: la enseñanza. En el trayecto de formación docente del profesorado, las bibliografías trabajadas generan un espacio de intervención que permite resignificar las prácticas. Sin embargo, es sabido que este es un proceso complejo y que no todos los sujetos del aprendizaje logran apropiarse rápidamente de la teoría, y mucho menos resignificarla en sus prácticas. Es en este espacio donde se evidencia que, en ausencia de esta apropiación, las prácticas pueden quedar aisladas, desprovistas de sentido y realizadas en un vacío de aprendizaje.

También, los sujetos del aprendizaje del profesorado reconocieron la importancia de considerar los múltiples escenarios en los que se enmarca la acción educativa. Al momento de planificar sus prácticas, esta perspectiva resulta esencial para lograr un recorrido de formación docente significativo. Sus testimonios demostraron que el proceso de resignificación de la teoría en las prácticas no es un lugar “cómodo”. Todos los factores que inciden en las prácticas de enseñanza interpelan y movilizan la revisión teórica, la reflexión y el diálogo constante entre teoría y práctica, en la búsqueda de respuestas y nuevas preguntas sobre el cómo, por qué y para qué enseñar.

La realización de estos interrogantes, jamás pasivos, permitirá posicionarse en un lugar más comprometido con la enseñanza y continuar siempre en la incertidumbre y en la búsqueda. En palabras de Morin (2015), “[...] Hay que aprender a navegar en un océano de incertidumbres a través de archipiélagos de certeza. [...] La incertidumbre no se elimina: se negocia con ella (p. 38).

Tal vez, este sea un punto de partida para encontrar la resignificación de la teoría en las prácticas de enseñanza en los profesorados universitarios. Quizás, habrá que seguir negociando con la incertidumbre para que la teoría tome el valor y la fuerza que se requiere para significar las prácticas en escenarios múltiples, escolares, universitarios y públicos en ambientes plurilingües y multiculturales donde se intentan forjar futuros democráticos en los niños, jóvenes y adultos que recorren espacios educativos comunes y plurales.

La investigación presentada, seguramente, podrá ser profundizada desde los espacios habilitados en la universidad pública y en las materias ligadas al campo de la lingüística, de la didáctica y de la pedagogía para cobrar sentido y resignificación en su devenir histórico y social.

## Referencias

- Álvarez-Álvarez, M. C. (2015). *La relación teoría-práctica y el desarrollo profesional docente: obstáculos y retos*. Universidad de Cantabria, España. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/41118/1/art2.pdf>
- Argentina, Consejo Federal de Educación. (2012). NAP: Núcleos de Aprendizaje Prioritarios – Lenguas Extranjeras. Educación Primaria y Secundaria. Documento aprobado por Resolución CFE N.º 181/12.
- Bixio, C. (2005). *Enseñar a aprender. Construir un espacio colectivo de enseñanza y aprendizaje*. Rosario, Argentina: Ediciones Homo Sapiens.
- Carli, S. (2005) *Niñez, Pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires. Miño y Dávila,

- Camillioni A. R. W (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Candelier, M. (2008). *Marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas*. Strasbourg: Centre européen pour les Langues vivantes, Conseil de l'Europe.
- Cerrón-Rojas, W. (2019). La investigación cualitativa en educación. *Horizonte de la Ciencia*, 9(17), 159-168. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7762065>
- Congreso de la Nación. (1992). Ley de Transferencia de los Servicios Educativos Nacionales a las Provincias (Ley N.º 24049/92). Publicada en el Boletín Oficial el 6 de enero de 1992. Argentina.
- Di Tullio, A. (2010). *Políticas lingüísticas e inmigración, el caso argentino*. Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Edelstein, G. (2003). Prácticas y residencias: memorias, experiencias, horizontes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 33, 71-89. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie33a04.PDF>
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Gajo, L. (2013). La enseñanza integrada, la didáctica del plurilingüismo y la enseñanza bilingüe: ¿Jerarquías o alternativas? *En Dolz, J. & Idiazábal, I. (Eds.), Enseñar (lenguas) en contextos multilingües*. Bilbao, España: Servicio Editorial del País Vasco.
- Garay, L. (1999). Acerca del análisis institucional. *En Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas*. España: Escuela de Ciencias de la Educación, UNCVasco.
- García-Pérez, F. (2010). *El profesorado y el conocimiento: una relación compleja*. España: Universidad de Sevilla. <http://sif.uader.edu.ar/publicaciones-sif/>
- Hart, S. (2000). Investigación, acción educativa. *En Apuntes de cátedra*. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos
- Kemmis, S., & Carr, W. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Paidós.
- Ley Federal de Educación 24195 (1993). Ley Federal de Educación. Argentina.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía de lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ministerio de Educación de la Nación. (2006). Ley de Educación Nacional N.º 26206. Argentina.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Puiggrós, A. (2003). *Qué pasó en la educación: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires, Argentina: Galerna.
- Sanjurjo, L. O., & Vera, M. T. (1996). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Argentina: CLACSO.  
[www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf](http://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2014/DraSanjurjo/8mas/Ruth%20Sautu,%20Manual%20de%20metodologia.pdf)
- Varela, L. (2007). *Política lingüística: ¿qué está pasando en Argentina?* Argentina: Universidad Nacional de Tres de Febrero.  
<http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2007/Politica%20linguistica%20q>
- Zemelman, H. (1992). Pensar teórico, pensar epistémico. *Galeana*, 96.  
<https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/5564/1/Documento7.pdf>