TERCER CONGRESO NACIONAL Y PRIMERO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y COMUNIDAD

EDUCO

"PENSANDO Y CONSTRUYENDO LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS COMPLEJOS"

Compiladores:

Sonia Patricia Amieva

Marcelo Fabián Vitarelli

Silvia Susana Peluaga Alfonso

Silvio Hernán Rochereul Collado

Gustavo Federico Chavero

Sandra Garro

Miryam Polanco

neu nueva editorial universitaria

50 años Universidad Nacional de San Luis

Tercer Congreso Nacional y
Primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad

"PENSANDO Y CONSTRUYENDO LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS COMPLEJOS"

Universidad Nacional de San Luis
Rector: CPN Víctor A. Moriñigo
Vicerrector: Mg. Héctor Flores

Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950
Tel. (+54) 0266-4424027 Int. 5197 / 5110
www.unslneu@gmail.com
E mail: neu@unsl.edu.ar

Prohibida la reproducción total o parcial de este material sin permiso expreso de NEU

REUN RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES
neu nueva editorial universitaria
Universidad Nacional de San Luis

Compiladores/as:
Sonia Patricia Amieva - Marcelo Fabián Vitarelli
Silvia Susana Peluaga Alfonso - Silvio Hernán Rochereul Collado
Gustavo Federico Chavero - Sandra Garro - Miryam Polanco

Tercer Congreso Nacional y Primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad

"PENSANDO Y CONSTRUYENDO LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS COMPLEJOS"

50 años
Universidad
Nacional
de San Luis

Tercer Congreso Nacional y Primero Latinoamericano de Educación, Universidad y Comunidad : pensando y construyendo la educación en tiempos complejos / Sonia Patricia Amieva... [et al.]; Compilación de Sonia Patricia Amieva... [et al.] - 1a ed - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2023. Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-733-364-0

1. Educación. 2. Universidades Públicas. 3. Comunidades. I. Amieva, Sonia Patricia II. Amieva, Sonia Patricia, comp.
CDD 378.05

Nueva Editorial Universitaria

Directora:
Lic. Jaquelina Nanclares

Director Administrativo
Tec. Omar Quinteros

Dpto. de Impresiones:
Sr. Sandro Gil

Dpto. de Diseño:
Tec. Enrique Silvage
DG. Nora Aguirre Reyes

Administración:
Esp. Daniel Becerra

ISBN 978-987-733-364-0
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
© 2023 Nueva Editorial Universitaria
Avda. Ejército de los Andes 950 - 5700 San Luis

INDICE

Eje 1: Instituciones educativas: Organizar, administrar y gestionar en la complejidad actual 13

La investigación acción participativa, como puerta para la resolución de problemas generados por la pandemia en escuelas secundarias de Merlo.

Accesibilidad en la UNSL: una aproximación desde la micropolítica

Los procesos institucionales y la toma de decisiones: Una mirada al interior de una escuela pública autogestionada

El Rol de directores o equipos directivos en las instituciones escolares: claves para repensar escenarios inclusivos

Aplicación del paradigma multidimensional en educación, en la singularidad de la comunidad Wichí

Reflexiones sobre el cumplimiento del Derecho a la Educación en el nivel inicial y los desafíos en la ruralidad.

El Área de Acompañamiento y seguimiento estudiantil del IFDCSL

Práctica y saberes en la formación docente: Abordajes teóricos para repensar la educación secundaria

La formación docente a partir de la comprensión de lo Institucional.

Mediación Escolar. Educando para resolver conflictos.Esc. Digital Albert Einstein. Escuelas Autogestionadas EPA 15, 16 y 17

Análisis de latidos en la huella en nivel secundario

Educación Superior en Pandemia: virtualidad e igualdad en un espacio concreto. Relato de una experiencia

Una escuela abierta

Las instituciones educativas. La micropolítica y la igualdad

Aulas polifónicas: el desafío de acceder a los territorios durante la cuarentena desde una experiencia colectiva

Eje 2: Educación artística y creatividad 133

El lenguaje del candombe uruguayo: de las llamadas al set de percusión

Los usos políticos de la imagen fotográfica: efectos de la enseñanza de la fotografía en la escuela.

Nuevos enfoques en la enseñanza de la música popular: El concepto de ensayo.

-La Improvisación Musical con Señas como herramienta metodológica en la enseñanza.

Botiquín. Un proyecto audiovisual para problematizar el abuso sexual contra niños niñas y adolescentes

La enseñanza musical en las escuelas: Rol docente

Para una didáctica de la otredad: propuesta metodológica de análisis. Aplicación en estudio de narrativa de autoras argentinas contemporáneas

Música popular, creatividad y currículum en la U.N.S.L.

Conciertos didácticos: Un espacio de encuentros. Experiencia Educativa

Lo simbólico como elemento articulador de los lenguajes corporales y visuales en propuestas performáticas en la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial

Eje 3: Educación Permanente de Jóvenes, Adultas/os y Adultas/os Mayores en Ámbitos Formales y No Formales.....237

-Cerebro, educación y envejecimiento

El derecho a la educación como horizonte esperanzador en la construcción de un futuro para las personas refugiadas: el caso de la EPJA en Argentina

De regresos y reencuentros: vivencias de estudiantes universitarias/os de Educación y Enfermería en torno a la formación en la “post-pandemia

Programa de Alfabetización de jóvenes y adultos: RAÍCE

“Aprender para comprender, comprender para transformar”

Las trayectorias educativas integrales. Una mirada desde los profesionales de la Educación Especial

“Hasta que un día la escuela me encontró a mí”: la escuela secundaria nocturna para adultas/os en San Luis

Vejeces, derechos y vulnerabilidad

La implementación de proyectos de acción en las secundarias de adultos y su incidencia en los y las estudiantes

Eje 4: Experiencias educativas y comunicacionales en la virtualidad y en otros escenarios sin WI FI.....219

La emoción en la enseñanza virtual

La Pizarra Virtual, un recurso favorecedor de la mediación pedagógica y del trabajo colaborativo

Narrativas digitales entre escuelas públicas del barrio la Ribera (en tiempos de pandemia)

Sentidos atribuidos a las clases de matemática en el primer año del nivel superior: una indagación narrativa con estudiantes

Procesos de Inclusión Educativa Mediados por la Virtualidad

Los aportes de la virtualidad a la presencialidad: percepción estudiantil de una experiencia en una asignatura analítica y práctica

La indagación del ambiente natural y social en el contexto de pandemia. Desafíos y oportunidades en el Nivel Inicial

La correlación verbal y los conectores como organizadores textuales en el texto biográfico

Aulas polifónicas: el desafío de acceder a los territorios durante la cuarentena desde una experiencia colectiva

Experiencia comunicacional en la virtualidad como actividad de extensión de la catedra de clínica neurológica-FCM-UNC

Experiencias educativas en Educación Superior… entre lo ideal y lo posible en contexto de pandemia

Narrar en virtualidad: entre fundamentos y experiencias

“volverme texto para decirme a mí mismo y retroceder siempre que sea necesario”

Estudio sobre la relación entre la competencia léxica y la lectora mediante la implementación de un software de aprendizaje sistematizado de léxico y lectura en Inglés con Fines Específicos (ESP)

Áreas involucradas en una propuesta de posgrado a distancia sobre español como lengua segunda y extranjera.

Mi experiencia en la formación universitaria en época de pandemia

Lecturas que tejen redes: el podcast literario como recurso de animación a la lectura en las prácticas docentes

La Metacognición Como Estrategia De Aprendizaje En El Pensamiento Computacional

Aproximaciones preliminares a la formación docente continua: de la pandemia a la post-pandemia

Eje 5: Políticas educativas actuales en contexto de virtualización y privatización.....491

Profundización de la Crisis del Sistema Educativo en el marco de la Pandemia del covid-19 en Argentina

¿Cómo ser parte del cambio de los paradigmas en contextos pandémicos? Cuatro momentos para analizar

Estatuto y Lucha Docente en San Luis: análisis de un proceso abierto

Políticas Educativas en contexto de pandemia. Tensiones entre la presencialidad y la ausencialidad

La formación de estudiantes de nivel secundario para el ingreso al mercado laboral: Tecnicatura en Servicios Turísticos

El derecho de acceso a internet como servicio público, y el difuso rol del Estado

Proyecto de prohibición del lenguaje inclusivo en las escuelas de San Luis: otra radicalización del derecho a elegir de las familias

Eje 6: Evaluación educativa en contexto 565

La evaluación de los aprendizajes en la música, una rúbrica musical. Dilemas y desafíos en la enseñanza de Guitarra I del PUMPL - FCH- UNSL

Escritura en proceso y evaluación formativa en el Nivel Superior IFDC SL

Prácticas de evaluación en la enseñanza de la clínica fonoaudiológica

La evaluación y la planificación institucional en diferentes niveles educativos. Génesis de un proyecto de investigación

Eje 7: Planificación de la educación: instituciones y prácticas antes, durante y pos pandemia COVID-19..... 573

Las prácticas de enseñanza en las clases escolares en espacios curriculares vinculados a las Ciencias Sociales en el primer año de la educación secundaria.

Prácticas de enseñanza y vínculos: La necesidad de generar cambios para avanzar hacia situaciones deseadas que posibiliten una mejor la relación de los sujetos con el conocimiento en escuelas públicas.

Prácticas de la educación inclusiva en tiempos de pandemia

El Currículum un Campo Complejo y de Acción: Avizorando Cambios para la Construcción de un nuevo Plan en la Carrera de Nutrición.

Planificación Curricular en la Universidad: programa analítico y la relación teoría/práctica.

Planificación de contenidos en tiempos de Covid-19: nuevos recursos y estrategias de enseñanza – aprendizaje

La enseñanza de las ciencias naturales con énfasis en biología y química, una propuesta interdisciplinar.

Reflexiones en torno al Plan de Estudio del Profesorado en Psicología.

El ateneo didáctico: una experiencia de formación en el Profesorado de Educación Primaria – UNVIME.

Proyecto de articulación interdisciplinario: Práctica Docente I y Práctica de la Enseñanza: Diálogos y formación de pares en el contexto de las prácticas del IFDC SL. Unidades curriculares: Práctica Docente I y Práctica de la Enseñanza de los Profesorados en Lengua e Inglés.

Las Dificultades en el Acceso y Manejo de las Tics en la tarea docente, durante la pandemia. Proico Nº 4- 4118 Las Practicas Discursivas en los distintos campos de conocimiento.

Diseño de una secuencia didáctica para revalorizar la flora y fauna de la provincia de San Luis. Una propuesta para nivel secundario.

Materiales multimediales en la clase de inglés.

Desafios de la enseñanza de clínica neurológica en el contexto de la pandemia covid-19.

Virtualización de la enseñanza en la educación superior. Repensar la didáctica entre la buena enseñanza y las vivencias

La formación en el Profesorado de Educación Especial: una experiencia en un grupo con un estudiante “sospechado” de presentar signos compatibles con el Trastorno del Espectro Autista.

Estudio de la adaptación de actividades educativas a entornos virtuales durante la pandemia por COVID-19, desde la psicología del trabajo

Eje 8: Educación y pedagogía.....735

Metodologías desobedientes.

La construcción de la autoridad pedagógica, en la formación docente inicial.

La experiencia de estudiantes pasantes de extensión: significados y aportes a su formación docente en territorio

Prácticas docentes en el contexto de virtualidad de escuelas secundarias merlenses.

Dictadura, Universidad y Formación: Las prácticas discursivas en torno a la formación del sujeto pedagogo en el 1° Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (1978) en la UNSL.

La Formación en investigación en los profesorados en las carreras de educación de la FCH: significados de egresados/as

El avance de una Pedagogía “Emprendedorista”

El desafío de generar nuevas maneras de transitar experiencias de lecturas en espacios de formación inicial.

Valoración de estudiantes de un curso de ingreso de matemáticas utilizando la metodología de clase invertida.

La formación en ética para las estudiantes de educación especial. Un relato en torno a la experiencia de pasantías docentes en la UNSL.

Reconfiguraciones de las prácticas educativas tras la pandemia: significaciones de estudiantes de la universidad.

Educación de la voz en los estudiantes de los profesorados. ¿Un derecho o una opción?

Pensar el encuentro pedagógico a partir de la lectura del Principito.

La vinculación de la bioética y el derecho en la formación de estudiantes de abogacía.

Formación en Investigación del Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis, durante la última dictadura cívico militar.

Más allá de la heteronormatividad en las infancias. Aproximaciones pedagógicas.

Fenómenos fonológicos y su relación con el esquema corporal en niños de 6 a 7 años de edad de la ciudad de San Luis capital

La Enseñanza y el Aprendizaje del número, el espacio y la medida, en la formación del Profesor de Nivel Inicial, Antes, Durante y Post pandemia covid-19

Eje 9: Educación interculturalidad y racismos 901

El sorprendente potencial de la epistemología del feminismo decolonial para una ética de la inclusión: un relato de experiencia

Educar en y para una sociedad multicultural

Las Prácticas Educativas Decoloniales como formas de Descolonización del saber poder

Derechos Humanos Y Diversidades sociales. Perspectivas éticas, decoloniales y liberacionistas

Campañas para la erradicación de los racismos en la UNViMe

Eje 10: Resignificación en torno al trabajo docente y la educación pública: viejos y nuevos debates en el contexto actual.....977

Desafíos de la Inclusión Educativa en el Nivel Secundario: Una Experiencia Áulica en Relación a la Enseñanza de la Biología

Vivenciar la investigación en procesos de formación la vivencia de la investigación en la formación proyectual

La Intervención Educativa del Profesional de Educación Especial. Reflexiones desde la formación

El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica

Resignificaciones en torno al Trabajo Docente y la Educación Pública: Viejos y Nuevos Debates en el contexto actual

Formación de Profesorado en Psicología: significaciones de los estudiantes. Resignificación de la subjetividad en la Práctica Docente

La apropiación de la robótica educativa en el Nivel Inicial. Universidad Nacional de San Luis

La enseñanza musical en las escuelas: Rol docente

El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica

Eje 11: El Personalismo y las Corporaciones en el Sistema Educativo.....1071

Precarización del trabajo docente universitario en sus modalidades: Una estrategia de mercado en el sistema capitalista.

Entre la Democracia y la Autocracia: Jóvenes, Ciudadanía, Personalismo y Participación

La lectura de los monumentos. Representaciones personales y representaciones colectivas del pasado en los monumentos de la ciudad de San Luis.

Conflictos e ideologías como problemáticas universitarias. El caso de la toma de la UNSL en el

2018

Identidades Universitarias: Entre las trayectorias institucionales, la discriminación y lo identitario.

Sistema elección en las universidades. ¿Personalismo versus derechos ciudadanos?

Personalismo en la elección de autoridades de la UNSL

El personalismo en los sistemas educativos: Una forma de re-articular el poder en la producción de subjetividades

Eje 12: Formación y capacitación en distintos ámbitos laborales 1161

Capacitación docente: Problemáticas complejas y Aulas heterogéneas. Producciones audiovisuales como recurso pedagógico didáctico para su abordaje.

Las actividades sociocomunitarias en las prácticas docentes del profesorado

universitario de biología de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la

Universidad Nacional de San Luis. Pasado, presente y futuro

Política, pedagogía e infancia. La formación pedagógica para la familia en el primer peronismo

Pensando y construyendo la Educación en tiempos complejos

La vanguardia de la escucha: Herramientas psicoanalíticas para la atención al cliente Una experiencia de enseñanza en camino a secularizar el psicoanálisis

La Resiliencia en la Docencia

Eje 1: Instituciones educativas: organizar, administrar y gestionar en la complejidad actual

La investigación acción participativa, como puerta para la resolución de problemas generados por la pandemia en escuelas secundarias de Merlo.

Universidad Nacional del Oeste

Barrionuevo, María José

mbarrionuevo@uno.edu.ar

Caballero, Mario

mariodcaballero1981@gmail.com

Cristiano, Miguel

mcristiano@uno.edu.ar

Ibarbia, Paula

paulaibarbia84@gmail.com

Palabras claves: Educación Secundaria - Investigación Acción - Cultura Escolar - Praxis

Resumen

El proyecto de investigación es la segunda etapa del proyecto “Continuidad Pedagógica" del cual surge el interrogante: ¿Qué podemos ofrecer para la resolución de problemáticas educativas desde nuestra casa de estudios?, pero fundamentalmente ¿Cómo podemos establecer mecanismos de acción y participación en escuelas secundarias? En esta etapa se contempla como posibilidad la investigación-acción como herramienta metodológica heurística. Se pretende estudiar la realidad educativa para mejorar la comprensión de su Cultura Escolar y al mismo tiempo aportar elementos para la resolución de problemáticas institucionales. Para ello se plantea la necesidad de asumir una concepción onto-epistémica sociocrítica o socio-

constructivista de la realidad y la construcción de espacios entre los actores sociales con objetivo dialógico, reflexivo y de co-construcción del conocimiento. Al indagar y reflexionar pretendemos alcanzar mecanismos de acción y participación como herramientas metodológicas para la resolución de problemas así poder identificar y aportar, junto a la comunidad educativa, a la cultura escolar desde la teoría, la práctica y la experimentación. En cuanto a la metodología utilizaremos la observación participante con la finalidad genérica de obtener información de la cultura de la comunidad. Por otro lado, a través de entrevistas en profundidad buscamos alcanzar una dinámica fluida de intercambios. El proyecto está en proceso de aplicación por lo que la ponencia será una presentación de los avances junto a los mecanismos de acción y participación construidos hasta el momento.

Presentación.

De la exploración de los distintos trabajos empíricos que atraviesan las dimensiones constitutivas de nuestro objeto de estudio, cabe señalar a modo introductorio que, no resultan ser muchos, los trabajos que tienen puntos en común entre "investigación acción - participativa" y Continuidad pedagógica, tanto en la Provincia como en la región 8. Asimismo, ninguno de ellos se ha centrado en la articulación de las dimensiones que hacen a nuestro problema. Sí, por el contrario, podemos agruparlos según aquellos que versan sobre aspectos generales de la impronta que caracteriza: Continuidad pedagógica en tiempos de pandemia en estudiantes secundarios en la Provincia de Buenos Aires. Donde lo podemos encontrar en la "Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica", encuesta realizada a directoras y directores de los niveles Inicial, Primario y Secundario, resumen de los principales resultados para la Provincia de Buenos Aires (Saguí, 2020), aquellos específicos en el distrito de Merlo "Exploración Acerca de la Continuidad", resultados de investigación - Región 8 Septiembre 2020 (DGCyE, 2020) y "Continuidad Pedagógica en el distrito de Merlo, Provincia de Buenos Aires. Perspectivas de docentes y estudiantes secundarios en tiempos de pandemia" (Barrionuevo, Cristiano, Caballero, & Ibarbia, 2021) y distinguiéndose a su vez aquellos que retoman como elemento diferenciador la investigación acción participativa.

Como primer eje, la expresión "investigación-acción" fue acuñada por primera vez, en la década de los 40, por el académico norteamericano Kurt Lewin, médico, biólogo, psicólogo y filósofo originario del antiguo Estado de Alemania del norte, Prusia. Las propuestas de

Investigación-acción (i-a) comienzan a alcanzar el campo educativo con la colaboración de docentes que se ven implicados en la realidad objeto de la investigación. Dichas experiencias agruparon un "colectivo que, bajo la denominación de investigación acción cooperativa, se dio a conocer públicamente en 1953 con la obra de Corey Action Research to Improve School Practices" (Suárez Pazos, 2002, pág. 41). Kurt Lewin ponía un gran acento a la metodología ya que "se podían lograr en forma simultánea avances teóricos y cambios sociales, conocimiento práctico y teórico" (Martínez Miguélez, 2000, pág. 29).

En América Latina, entre 1960 y 1970, se fue gestando un nuevo paradigma en el que confluye el pensamiento de Educación Popular, la Teología de la Liberación, la Comunicación Alternativa, la Investigación Acción Participativa y la Filosofía de la Liberación. Se conoce como "el paradigma emancipatorio", ya que sus prácticas tenían una clara intencionalidad política al fortalecer en estos grupos sociales las capacidades que generarían cambios sociales" (Ortiz & Borjas, 2008, pág. 617). Las autoras Ortiz & Borjas (2008), en el artículo rinden homenaje a Orlando Fals Borda quien hace desde la descripción una relación entre Investigación Acción Participativa y la Educación Popular, eligen los sectores excluidos con la misión de acompañarlos en su proceso de formación integral, contribuyendo a la transformación social. (pág.616)

En la década de los 70 resurge la i-a como alternativa a lo que "parecía un conocimiento que sólo interesaba a los mismos que lo creaban y a algunos otros colegas del ámbito universitario. Teóricos, investigadores, técnicos, administradores..., todos ellos muy alejados del mundo sobre el que pretendían intervenir" (Suárez Pazos, 2002, pág. 41). La i-a "esconde e implica una nueva visión del hombre y de la ciencia" (Martínez Miguélez, 2000, pág. 28). Nace un renovado interés en el dominio de una investigación social centrada en lo interpretativo, las perspectivas y valoraciones de las y los participantes. En educación se fortalece al reivindicar la profesionalización de la docencia y la exposición de las investigaciones que no se situaban adecuadamente a la realidad educativa. Instala una "resistencia contra el ethos positivista, que considera el análisis científico aplicable a asuntos relacionados con los valores, e incluye supuestos filosóficos sobre la naturaleza del hombre y sus relaciones con el mundo físico y social" (Martínez Miguélez, 2000, pág. 28)

La propuesta metodológica de i-a fue considerada por el Ministerio de Cultura y Educación de la Argentina (1997) como una herramienta fundamental en el proceso de profesionalización docente. Establece "para la selección de un curso de acción es necesario, desde esta óptica,

partir del conocimiento profundo de una situación y sus propias y cambiantes características" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, pág. 7). Responde a dos características fundamentales; a) debe ser una acción emprendida por la comunidad educativa con el objeto de modificar sus circunstancias desde una concepción compartida de los valores. Y, b) debe ser una práctica reflexiva social, sin diferenciar "la práctica sobre la que se investiga" y "el proceso de investigar sobre ella" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997, pág. 8).

Podemos encontrarnos con una gran variedad de autores que toman la i-a como enfoque metodológico en un paradigma crítico y se construyen variantes. Podemos, simplificadamente hablar de Investigación Acción Participativa, que podría vincularse a Paulo Freire que postulaba que "los pobres u oprimidos pueden y deben analizar su propia realidad para lograr liberarse o de las estructuras sociales que los oprimen, al tiempo que ganan poder de decisión e influencia política a partir del conocimiento" (Martínez, 2014, pág. 60). Otros investigadores hablan de la Investigación Acción reflexiva donde se establece "un proceso de resolución de problemas que conduce a una toma de conciencia de la cual es posible generar nuevos conocimientos profesionales" (Martínez, 2014, pág. 61). También, investigadores hablan de Investigación Acción Colaborativa a los procesos que requieren "participación activa de los actores implicados en el proceso/problema socioeducativo que se aborda" (Martínez, 2014, pág. 61).

De la exploración histórica sobre la i-a podemos inferir que nuestro objeto de estudio tiene un abordaje único y novedoso. Cabe señalar que en los distintos trabajos empíricos que atraviesan las dimensiones constitutivas de nuestro proyecto, para las escuelas secundarias de nuestro distrito, no hay evidencia de trabajo o producciones sobre la temática.

Como segunda instancia, los informes que se realizaron sobre continuidad pedagógica en la Provincia de Buenos Aires Saguí (2020) presentaron los principales resultados desde la encuesta Nacional administradas a directores/ directoras de instituciones educativas: Primaria, secundaria durante la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica. En la que se plantea aspecto tales como la comunicación tanto escuelas, estudiantes y familias y sobre propuestas de continuidad pedagógica. En el territorio nos encontramos con el texto "Exploración acerca de la continuidad, resultados de investigación – región 8. El mismo tiene como objetivo "Analizar los modos de vinculación en la comunidad educativa y las formas que asume el sostenimiento de la Continuidad Pedagógica en la educación obligatoria de la

Provincia de Buenos Aires, sobre la base de las perspectivas de diversos actores del sistema educativo" (DGCyE, 2020).

En el primer informe realizado de "Continuidad Pedagógica en el distrito de Merlo, Provincia de Buenos Aires. Perspectivas de docentes y estudiantes secundarios en tiempos de pandemia" (Barrionuevo, Cristiano, Caballero, & Ibarbia, 2021) el mismo pretende: "poder responder ¿cuáles son los impactos de la pandemia en la escuela secundaria, en particular en las/os estudiantes y docentes del distrito? Conocer, ¿cuáles son las percepciones sobre la continuidad pedagógica de docentes y estudiantes? Nos interesa recopilar y analizar información y documentos oficiales como también poder generar un registro de referencia sobre la matrícula distrital. Poder establecer la relación, o correlación, de la continuidad pedagógica, las características estructurales del sistema educativo y atributos institucionales, familiares y personales con la brecha digital tecnológica de las/os docentes, la permanencia y abandono escolar".

Por último, la Cultura escolar. Vidal (2007) nos manifiesta que la cultura dejó de ser un mero hecho externo a la institución, algo con lo cual lidiaba en el desempeño de sus funciones sociales y pasó a ser un objeto interno, cuyo escrutinio permitía comprender la escolarización como negociación posible entre los intereses de los diferentes grupos sociales, la lógica del funcionamiento institucional y lo pragmático de las acciones de los sujetos educacionales. El surgimiento de la categoría "cultura escolar "ofreció visibilidad a estas operaciones, por la sensibilización para el análisis del conjunto de normas y prácticas vigentes en la institución, como propone Dominique Julia (2001); por la atención a la producción de corporeidades, por medio de la frecuencia a espacios y tiempos escolares, como destaca António Vinão Frago (1995); por el reconocimiento de la existencia de las culturas escolares, denominadas como empírico-prácticas de los docentes, normativa de la administración y ciencia de la universidad, como alerta Agustín Escolano Benito (2004); por la capacidad de la escuela para producir una cultura específica, singular y original como asevera André Chervel (1998); o, aún, por la posibilidad de percibir que las culturas de diversos grupos sociales conviven en el interior de la escuela, como recuerda Zeila Demartini (2004). (pág 29).

En ese sentido, el texto de la Revista "Electrónica Educare" Elías (2015) quien plantea que el término Cultura es muy complejo, puede significar muchas cosas diferentes e incluso superponerse o confundirse con otros conceptos. Hace un recorrido explora dentro del sistema educativo. El mismo está organizado en cuatro partes. La primera, descripción de la misma de

las maneras más comunes, la segunda enfoques metodológicos y teóricos, tercero, como la información que recopilan investigaciones la organizan en diferentes enfoques y se toman nociones vinculadas como clima escolar y gramática escolar y se la compara (P. 286).

Contexto del caso.

De forma general podemos contextualizar que la escuela secundaria elegida se encuentra ubicada en el Barrio denominado "Lago del Bosque" del Municipio de Merlo, Buenos Aires. Se encuentra a una distancia aproximada de 2 km del centro urbano y de la Estación del Ferrocarril Sarmiento con la misma denominación. De la red de transporte público de colectivos, solo una línea tiene recorrido en las cercanías, específicamente a una cuadra de la escuela. El resto del transporte público transita por una arteria principal a una distancia de tres cuadras. En líneas generales, las y los estudiantes se acercan a la institución escolar con sus propios medios, es habitual verlos llegar caminando.

La escuela secundaria es resultado de la aplicación de la Ley federal de Educación N° 24195 y el paso a la Ley Nacional de Educación N° 26206. Por consiguiente, tiene un patio abierto y un área techada que son compartidos con una escuela primaria. Sobre uno de los laterales, la escuela secundaria, tiene un terreno de grandes dimensiones el cual se utiliza para realizar actividad física y diferentes propuestas educativas al aire libre. Al margen de ese terreno pasa un arroyo que desemboca en el Río Reconquista, del cual muchos de los estudiantes que asisten a la escuela, viven sobre el margen del mismo.

La institución es de gestión estatal y cuenta con una Planta Funcional de 97 docentes, contando con un director y un secretario. Cuenta con una matrícula de 316 estudiantes distribuidos en 6 secciones en el turno mañana y 6 en turno tarde. La orientación de la escuela es en Teatro, siendo una de las pocas instituciones educativas del distrito con dicha oferta.

La comunidad está compuesta de familias trabajadoras, principalmente de clase media baja. Un porcentaje alto de familias viven en zonas aledañas a la institución. La mayoría de las y los estudiantes del secundario provienen de la escuela primaria que comparte radicación mientras que un porcentaje significativamente menor proviene de otras escuelas primarias.

La escuela articula con organizaciones sociales que están emplazadas en la comunidad y lleva adelante proyectos educativos y de revinculación de estudiantes que se han desvinculado durante la pandemia. La organización social Barrio de Pie desarrolló proyectos en conjunto

para la revinculación y articula el programa ENVIÓN que está orientado a lograr inclusión socioeconómica, política y cultural de los jóvenes que se encuentran en situación de vulnerabilidad. También ofrece acompañamiento de las y los estudiantes a través del apoyo escolar y otras actividades.

Esta breve descripción de contexto permite observar el vínculo que la Escuela Secundaria tiene con otras instituciones y organizaciones sociales. Síntesis institucional que permite, desde la planta funcional, matrícula, secciones, turno, orientación, características geográficas y socioculturales, alcanzar una caracterización que permite comenzar a trabajar en la definición e identidad institucional.

Encuestas a Docentes y Estudiantes.

En febrero-marzo del 2020 se realizaron encuestas virtuales a docentes y estudiantes. Las mismas buscaron caracterizar de forma descriptiva a las condiciones de trabajo de las y los docentes y preceptoras. Se basaron en preguntas de respuestas directas, de carácter cerradas y categorizadas con el objetivo de abordar la construcción de datos comparables entre escuelas del distrito y contar con información respecto a las condiciones de trabajo docente y funcionamiento. Se logró encuestar a 30 docentes y 5 preceptoras. De los resultados obtenidos, podemos destacamos los siguientes resultados:

- La escuela cuenta con espacios de contención y acompañamiento pedagógico.

- La comunicación fue fundamentalmente a través de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp, Telegram, etc.

- La comunicación es principalmente mucha y fluida, tanto docentes como preceptoras indican que pueden caracterizarla como horizontal, constante y bidireccional.

- Durante la continuidad pedagógica se llevó adelante un trabajo en conjunto con otros docentes y con directivos, mostrando un trabajo colaborativo y en equipos.

- Las reuniones para coordinar acciones, por arriba del 57%, consideran que se realizaron con mucha participación.

- Indicaron que los criterios que se llevó adelante fueron los establecidos por la Dirección General de Cultura y Educación y los realizados a través de acuerdos alcanzados desde el trabajo colectivo de las y los docentes.

En diciembre de 2020 el equipo directivo se reunió con las y los docentes para realizar grupos de trabajo. En la encuesta de autoevaluación se realizaron preguntas orientadas a identificar las preocupaciones de las y los docentes, caracterización de las prácticas docentes, discutir el perfil de egresados, caracterización de la escuela, entre otros. El personal de la institución se volcó a participar y realizar la jornada de autoevaluación institucional de la que surge que un 70% de las y los docentes se auto percibe como innovador, tienen una evaluación institucional mayoritariamente positiva (cerca del 60%) en cuanto a lo pedagógico, administrativo y social, de igual forma consideran a la comunicación interna.

Entrevistas a docentes.

Se pudieron realizar 8 entrevistas a docentes en las que se buscó dialogar sobre motivación, vínculos, participación en la comunidad, en el Proyecto Institucional (PI), aportes al PI, propuestas pedagógicas. Aún nos encontramos en la etapa de análisis por ello haremos foco en datos preliminares. Respecto a la forma en que llegaron a la escuela, la mayoría manifestó haberlo hecho a través de acto público, y que la escuela fue motivo de quedarse debido a varios factores, entre ellos, la cercanía al domicilio del docente, a cuestiones de horario, a la modalidad de teatro. En este sentido nos contó Belén, profe de Actuación, que llegó a la escuela y la motivó a quedarse:

"…quedarme por el espacio, una escuela especializada en teatro… Además, la comunidad, hay una relación con los chicos y chicas de la escuela que se va generando que me incentivó a querer quedarme y buscar las formas y estrategias…"

También, Gonzalo, profe de Teatro expresaba:

"una docente me comentó que trabajaba acá y me decía que había horas de actuación. Y bueno fui al acto público y tomé las horas (…) sabía que era de arte-teatro. Después una escuela de estética era lo más ideal, una escuela con orientación en teatro"

Otras docentes, plantean el cariño hacia la comunidad, En este caso Micaela una profesora de matemática, nos contaba:

"Tomé unas horas suplentes y después con el tiempo la elegí también para titularizar. Me encariñe con la comunidad.".

Así mismo, la profe Luna, de Prácticas del Lenguaje, nos contaba:

“Primero la tomé por cercanía, porque uno más que nada busca la comodidad” (...) Me siento muy cómoda. Porque hay diferentes problemáticas sociales que quizás en otras escuelas no.”

Intervención.

De los resultados obtenidos en las encuestas, del conjunto de observaciones directas y reuniones realizadas con el directivo y docentes, se construyó un proyecto de acción directa para las y los estudiantes de la escuela secundaria. El proyecto: “Nuestras voces”, tiene como centralidad la formación de ciudadanía y desde esa premisa surge la pregunta ¿Cuál es la escuela que quieren?

Surge así la posibilidad de involucrarse en algo que les resulta cercano y los motiva a pensar e interesarse en un tema que les es propio. Ejercicio pleno de una experiencia práctica que configura la experiencia cívica, como experiencia social que debería de prevalecer en la lógica de la integración. La propuesta dar lugar a que se organicen colectivamente y exploren alternativas de participación en las que pongan en juego preocupaciones, intereses y sus particulares formas de expresión. Comienza la constitución de delegadas, delegados y delegades representantes de cada curso. Así la cultura escolar comienza a verse enriquecida y renovada, se amplía los sentidos de lo que significa la vida democrática. Se espera poder generar debates y espacios de participación juvenil como fomentar espacios escolares de protagonismo juvenil que otorguen a las/ os estudiantes un rol activo en la transformación de su comunidad educativa y contribuyan a hacer de la escuela secundaria un lugar participativo y plural. Sería ideal alcanzar la vinculación de las/os jóvenes en cuestiones relativas a su trayectoria educativa y en la reflexión de las políticas públicas dirigidas a ellas/os.

A modo de cierre

La interacción entre la universidad y el territorio, es un elemento en el cual se apoya nuestro trabajo y tiene como eje principal contribuir a mejorar las instituciones escolares desde acciones concretas y desarrollando diferentes experiencias en la comunidad. La metodología Investigación - Acción nos ha permitido indagar, reflexionar y participar activamente en los distintos encuentros con la comunidad educativa de la institución. Con la participación de estudiantes, familias y docentes se alcanzan instancias reflexivas donde los procesos de resolución de problemas y toma de conciencia generan nuevos conocimientos. La continuidad del proceso de investigación permite comenzar a responder poco a poco las consignas planteadas desde el inicio.

Los interesantes y profundos resultados parciales del trabajo comienzan a abrir un sendero de la i-a para nuestra universidad, cuyos incipientes tópicos de estudio están surgiendo en las complejas situaciones que se vivencian en las escuelas secundarias. Consideramos fundamental continuar activando procesos de reflexión y autocrítica sobre las naturalizaciones del ámbito escolar para así alcanzar la consecuente repercusión positiva en la cotidianidad institucional. Al focalizarnos en mecanismos de acción y participación, como herramientas metodológicas para la resolución de problemas, consideranos que hemos podido identificar, comprender y realizar aportes a la cultura escolar de la institución. Este proyecto continúa desarrollándose en vísperas de alcanzar mayor grado de contribución.

Bibliografía

Barrionuevo, M., Cristiano, M., Caballero, M., & Ibarbia, P. (2021). Continuidad Pedagógica en el distrito de Merlo, provincia de Buenos Aires. Perspectivas de docentes y estudiantes secundarios en tiempos de pandemia.

DGCyE. (2020). Exploración acerca de la continuidad pedagógica en la Provincia de Buenos Aires. Obtenido de https://docplayer.es/: https://docplayer.es/amp/204539886-Exploracion-sobre-la-continuidad-pedagogica-de-estudiantes-secundarios.html

Elías, E. M. (1 de Mayo de 2015). Revista Electrónica Educare (Educare Electronic Journal). Obtenido de https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/download/6591/16356/.

Martínez, M. (enero-junio de 2014). Reflexiones en torno a la Investigación-Acción educativa. (I. d. Educación, Ed.) Revista de Investigación Educativa 18, 58-86.

Martínez Miguélez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. Agenda Académica, 7(1), 27-39.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (1997). La investigación Acción en educación. Antecedentes y tendencias actuales. Argentina: República Argentina.

Ortiz, M., & Borjas, B. (octubre-diciembre de 2008). La investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. Espacio abierto, 17(4), 615-627.

Pievi, N., & Bravin, C. (2008). Documento metodológico orientador para la investigación educativa. Obtenido de Biblioteca Nacional de Maestras y Maestros: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002541.pdf

Rubio, M. J., & Varas, J. (1999). El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación. Tom 9. Madrid: CCs.

Saguí, N. (2020). Evaluación nacional del proceso de continuidad pedagógica. Buenos Aires : SSP.

Silvernt, M. T., & De Angelis, S. (abril de 2011). Pedagogía de formación en investigación: la transformación de las conceptualizaciones acerca de la investigación científica. Cuadernos de Educación, año IX(9).

Sirvent, M. T., & Rigal, L. (2012). Investigación Acción Participativa. Un desafío de nuestros tiempos. Para la construcción de una sociedad democrática. Páramos Andinos.

Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias, 1(1), 40-56.

Vidal, D (2007) Culturas escolares: entre la regulación y el cambio, Propuesta Educativa Número 28 – Año 14 – Nov. 2007 – Vol 2 – Págs. 28 a 3. Obtenido de : http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/dossier_Vidal_PE28.pdf

Accesibilidad en la UNSL: una aproximación desde la micropolítica

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Humberto Camilo Campana

hccampana@unsl.edu.ar / campanacamilus@gmail.com

Palabras claves: *justicia escolar, micropolítica, accesibilidad*.

Introducción:

El presente trabajo se enmarca dentro del Proyecto PROICO 04-0120 "Las instituciones educativas. La micropolítica y la igualdad", y consiste en la presentación de los resultados parciales a los que se ha arribado dentro de una investigación en curso. En la misma, se está implementando una metodología de tipo descriptivo-cualitativa con el objetivo de elucidar los significados que presentan un conjunto de actores que conforman el equipo de accesibilidad de una de las unidades académicas de la Universidad Nacional de San Luis, entendiéndose, desde los aportes de Ball, que toda política educativa conlleva necesariamente procesos de traducción y contextualización en su efectivización institucional.

Fundamentación:

La accesibilidad: una cuestión de justicia educativa:

Siguiendo a Brogna (2007) entendemos que para pensar la interrelación entre las personas con discapacidad y la sociedad debemos atenernos a tres conceptos diferentes:

- La condición de discapacidad, que alude a la dimensión personal de la discapacidad (esto es, la presencia de un déficit, de un diagnóstico, etc.).

- La situación de discapacidad, que refiere al aspecto interrelacional y dinámico, y a las posibles barreras en las interacciones entre los sujetos.

- La posición de la discapacidad, que es estructural, y que se encuentra en nuestras representaciones sociales en torno a la discapacidad.

Así, esta autora argumenta que a partir de la *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre las Derechos de las Personas con Discapacidad* se dan las condiciones para que se produzca un cambio respecto de la posición de la discapacidad al interior de la sociedad. Esto, a su vez, coincide con el desarrollo del enfoque de Derechos Humanos con equidad, al cual entendemos como

un concepto amplio que contempla, no sólo en enfoque de derechos humanos, sino que además atiende a las especificidades de las poblaciones en desventaja. Es decir, se enfoca en atender a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad (mujeres, población indígena, niñez y juventud, personas adultas mayores, personas con discapacidad, personas con orientación sexual distinta, enfoque de poblaciones en riesgo de la salud, etc.). (Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos, 2016, p. 21).

A este respecto, uno de los aspectos reclamados por la Convención es el referido a la inclusión e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad dentro del sistema educativo, lo cual nos remite a la problemática de la justicia escolar.

Al respecto, desde los aportes de Dubet (2014), sabemos que la justicia escolar se puede concebir desde distintas perspectivas. Así, este autor menciona tres posibles acepciones del término:

- Como igualdad de acceso: esta acepción se remite a los procesos de masificación y acceso generalizado de la población a la escolarización, a principios del siglo XX, de la cual se deriva un modelo que valora el que se trasmita una serie de conocimientos y una cultura cívica nacional al conjunto de la ciudadanía, pero sin que se cuestionen las diferencias al interior de la escuela ni la problemática de la posibilidad de la movilidad social.

- Como igualdad de oportunidades: esta noción se retrotrae al período de post-guerra, momento a partir del cual los estados comienzan a destinar recursos para garantizar que el punto de partida de los distintos estudiantes sea igualitario, de manera de establecer una competencia más justa y una mejor movilidad social.

- Como igualdad de resultados: se trata de una noción aportada por el propio Dubet, en donde se entiende que la competencia meritocrática debe estar atemperada por un principio de la diferencia, de suerte que se trabajen en las distancias que separan a los más de los menos privilegiados del sistema.

Esta última, es la significación que hemos adoptado para el presente trabajo.

Aspectos formales y micropolítica:

Como es sabido, la Ley de Educación Nacional 26.206/06, en su Artículo 11, inciso n) plantea que la educación debe "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos".

A su vez, la Ley de Educación Superior 24.521/95, en su Artículo 29, inciso e) sostiene que, en el marco de su autonomía, las instituciones universitarias tienen la atribución de "Formular y desarrollar planes de estudio, de investigación científica y de extensión y servicios a la comunidad incluyendo la enseñanza de la ética profesional y la formación y capacitación sobre la problemática de la discapacidad".

Por otra parte, también la *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre las Derechos de las Personas con Discapacidad*, dentro de su Artículo 24, establece que los países que adhieran a la Convención deben garantizar que las personas con discapacidad accedan sin discriminación y en igualdad de condiciones que las demás personas a las instancias de la educación superior, la educación profesional y la educación para adultos.

Asimismo, la Resolución N° 311/16 del Consejo Federal de Educación establece que se deben propiciar condiciones para la inclusión escolar y el acompañamiento de las trayectorias de los y las estudiantes con discapacidad en el interior del Sistema Educativo Argentino; aprobándose el documento *Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad*.

Así pues, en el marco de las legislaciones anteriormente referenciadas, en la Universidad Nacional de San Luis se creó el Programa Universidad y Discapacidad, a través de la Ordenanza Rectoral N° 8/2011 y modificado a través de la Ordenanza Rectoral N° 13/2019. Este *Programa* depende de Rectorado, pero, además, cada Unidad Académica tiene su propio Programa de Accesibilidad, que debe funcionar coordinado con el *Programa* de Rectorado.

En este sentido, en el año 2021 se crea en la Unidad Académica examinada en el presente trabajo el *Programa de Accesibilidad*, a través de la Ordenanza del Consejo Directivo N°1/21 y teniendo como antecedente un *Programa* anterior que funcionó desde el 2018.

Actualmente el Programa está compuesto por un docente en el rol de responsable, tres docentes más de la propia Unidad Académica, tres miembros del personal nodocente y dos estudiantes de grado; lo que nos da un total de nueve integrantes.

El objetivo del Programa según la *Ordenanza* referenciada consiste en "Contribuir a la conformación de Universidades accesibles y no excluyentes", y en la presentación de su misión se destacan la identificación y el relevamiento de las barreras de accesibilidad comunicacional y edilicias, como así también el desarrollo de tareas de apoyo que pudiesen ser requeridas por estudiantes con discapacidad, para favorecer su autonomía, ingreso, permanencia y egreso de la Universidad.

Ahora bien, desde los aportes de Stephen Ball (2002) entendemos que no es suficiente con la mirada estructural para dar cuenta de cómo las políticas educativas se efectivizan al interior de las instituciones educativas. Como señalan Bocchio *et al* (2016)

Los aportes de Ball dejan en evidencia que en la escuela son los sujetos quienes, en verdad, traducen las políticas educativas dotándolas de múltiples sentidos e inclusive haciendo que puedan adquirir un sentido opuesto al definido en el texto político, pero nunca exento de lo que él denomina efectos de primer y segundo orden. (p. 6).

Asimismo, el propio Ball (2002) se expresa en los siguientes términos:

Dadas las constricciones, las circunstancias y las condiciones prácticas, la traducción de la cruda y abstracta simplificación de los textos políticos en prácticas interactivas y sustentables implica pensamiento productivo, invención y adaptación. Las políticas normalmente no dicen qué hacer, crean las circunstancias en las cuales el margen de opciones disponibles para decidir es estrecho, cambiante, o se fijan metas o resultados particulares. Sin embargo, una respuesta debe ser amada, construida en el contexto, y contrapesada con otras expectativas. Todo esto involucra una acción social creativa, no una reacción robótica. (p. 24).

En síntesis, que como plantean Morelli e Iturbe (2018) las políticas educativas conllevan necesariamente procesos de traducción y contextualización, debiéndose atender, por tanto, a los procesos de mediación a través de los cuales estas políticas son, precisamente, complejamente codificadas a la par que complejamente decodificadas por las instituciones que deben implementarlas.

En este respecto, Ball postula un modelo de análisis en cinco contextos de formulaciones políticas:

1. El contexto de influencia.

2. El contexto de la producción del texto político.

3. El/los contexto/s de la práctica.

4. El contexto de los resultados (efectos del primer y segundo orden).

5. El contexto de la estrategia política (la identificación de un conjunto de actividades políticas y sociales para afrontar las desigualdades).

De esta forma, en el presente trabajo nos centraremos en el último de estos contextos de análisis.

Metodología:

Se aplicó una metodología de tipo descriptivo-cualitativa, en donde se empleó un procedimiento de análisis de contenido a la información obtenida a partir de la realización de una serie de entrevistas abiertas. Además, para la construcción de las categorías de análisis se realizó un proceso de triangulación con los materiales teóricos consultados para el presente trabajo más el desarrollo de prácticas de observación participante.

Resultados:

Un Programa que funciona "como puede":

Cuando examinamos el funcionamiento del *Programa* nos topamos con dos conceptos que nos permiten delimitar esta categoría: el tiempo y alcance.

Sobre el primero, encontramos varias expresiones que dan cuenta de la escasez de esta variable: "los tiempos institucionales no son los que uno quisiera", "lo que nos está faltando es tiempo", "tratamos de coordinar, pero me parece que todos los integrantes estamos afectados a otras ocupaciones dentro de la Universidad". Esto daría cuenta de que los integrantes del equipo no siempre disponen del tiempo necesario, lo cual estaría trayendo complicaciones al funcionamiento del *Programa*: "nos estamos reuniendo, en teoría, una vez por mes. Pero esas reuniones se han pospuesto o no han podido ser del todo sistemáticas". De ahí que uno de los sujetos entrevistados llegase a proponer la posibilidad de contar con un personal específico

para el desempeño de esta función: “si hubiesen personas que estuviesen únicamente abocadas a eso, quizás los tiempos serían otros, o la dinámica podría ser otra”.

Pero, además, el término tiempo aparece asociado también a la novedad de esta nueva política, que conlleva un proceso de institucionalización: “como todos los cambios, llevan su tiempo hasta poder procesarse”, “como todo, [el *Programa*] necesita tiempo y dedicación”, “como toda cuestión nueva me parece que la puesta en marcha es lo más difícil, lo más arduo también”.

Por otra parte, con respecto al alcance aparecen expresiones que dan cuenta también de la limitación del mismo: “[el Programa] tiene falta de representatividad en los alumnos. No alcanza el espectro total que debería alcanzar en los alumnos”, “no tiene alcance de conocimiento entre los estudiantes. *Ergo*, no llega a los estudiantes”, “hay cuestiones que al menos yo me he cuestionado: por ejemplo, el seguimiento que se hace de los estudiantes, el alcance que puede tener el Programa en función de eso también o lo útil que pueda ser”, “Falta de comunicación, de publicaciones, de alcance al público directo externo, por así decir”. No obstante, cabe destacar que junto a estas expresiones aparecen también descripciones de acciones para poder afrontarlas, lo que nos sugeriría la presencia de una dinámica de tipo progresiva: “hemos estado trabajando en esta encuesta para los docentes, para también poder difundir y conocer el *Programa* en mayor extensión”, “[durante el ingreso] se les realizaron encuestas a los estudiantes (…) luego de ese primer encuentro que sirvió también para presentarles a los estudiantes ingresantes el *Programa*”.

De esta forma, interpretamos que el Programa es percibido por sus integrantes como una fuerza instituyente y que, como tal, carece aún de las delimitaciones temporales necesarias (tanto en años de funcionamiento como en disposición de tiempo de sus integrantes), que estarían dificultando su funcionamiento y limitando por tanto su alcance efectivo para con los destinatarios del mismo: esto es, los estudiantes, si bien se estarían tomando medidas al respecto.

Entre los aspectos democráticos y los no tan democráticos:

Cuando nos describen los procesos de toma decisión al interior del equipo, los docentes utilizan significaciones que aludirían a la puesta en juego de procesos democráticos: “nos reunimos, se plantean las distintas posturas, las opiniones en relación a los que estamos tratando y en función de eso todo eso se toma una decisión en conjunto”. Asimismo, esto se ve reflejado en las descripciones que realizan sobre sus propias funciones “no tengo una función asignada, sino

que se han estado estableciendo en función de las necesidades, de lo que se planteaba en cada reunión de equipo y de las actividades que hemos ido planteando". En contraste, desde el punto de vista de los nodocentes hayamos sentidos que van en una dirección opuesta: "No en equipo, las decisiones las toman los coordinadores, directores de programa". Lo mismo encontramos cuando les solicitamos que describan las funciones que desempeñan al interior del equipo: "Funciones administrativas", "tareas de apoyo administrativo".

A su vez, en lo que respecta al ingreso al equipo del Programa parece haber funcionado cierta lógica personalista, pues los dos docentes que no participan en carácter de coordinadores son, no obstante, compañeros de cátedra de quienes sí se desempeñan o han desempeñado como coordinadores, y dos de los tres nodocentes que conforman el equipo han trabajado como personal de apoyo con uno de los docentes coordinadores, quien ha desempeñado funciones de administración. Además, el tercer nodocente ha ingresado al *Programa* por recomendación de uno de los otros nodocentes integrante del mismo.

En cuanto a los dos estudiantes, uno participa del *Programa* porque fue miembro de una iniciativa similar anterior y el otro porque buscó sumarse activamente al *Programa*, por sus propios deseos personales de querer adquirir formación y experiencia en la temática. Asimismo, cabe aclarar que al momento en que se escribe el presente trabajo se han abierto convocatorias para formar parte del equipo del *Programa*, dirigidas fundamentalmente al claustro estudiantil.

De esta manera, a partir de las significaciones recolectadas y de la información adquirida a través de la observación participante, podemos decir que el *Programa* funciona con un procedimiento de tipo asambleario, lo cual le da un carácter participativo y democrático a su funcionamiento. Empero, el acceso al mismo parece haber estado determinado por relaciones de cercanía y contacto personal, si bien se están elaborando actualmente convocatorias para sumar mayor personal de manera abierta. Por otra parte, los docentes cuando son entrevistados reflejan sus funciones con un tono más activo, en tanto que los nodocentes daría la impresión de que reflejan un rol menos activo; si bien estos resultados son parciales y son necesarias nuevas instancias de entrevistas para poder profundizarlos.

La justicia escolar como igualdad de oportunidades:

Desde ya, y a pesar de ciertos aspectos que perciban como negativos y/o insuficientes respecto de su funcionamiento, todos los entrevistados reportaron como un fenómeno positivo el simple

hecho de la existencia del *Programa*: “Para mí todo es positivo, la iniciativa es positiva”, “yo creo que está impactando en la visibilidad. Algo que tal vez no estaba hasta el momento”, “que se sepa que en la Universidad hay una política en la que se trabaja para las personas con discapacidad”, “al menos la voluntad está, más allá de que quizás todavía falte una estructura que sostenga eso”. Así pues, tenemos que el Programa es positivo para sus integrantes dado que, a pesar de las dificultades, contribuye a visibilizar la realidad de las personas con discapacidad y su derecho a la transitar en las instancias de la Educación Superior; y esto último es percibido como algo que trasciende a la propia Unidad Académica: “tal vez en los próximos años esto ya sea como una realidad más concreta, que esté al conocimiento de todo la comunidad universitaria”, “me parece tiene que ver también con lo que se está diciendo a nivel de toda la Universidad, no sólo en este Facultad”.

Ahora bien, cuando indagamos las significaciones en torno a cómo el Programa contribuiría a la justicia escolar, nos encontramos frente a sentidos que parecerían describir la segunda acepción caracterizada por Dubet (2014): esto es, la igualdad de oportunidades.

Veamos algunos extractos representativos: “La no diferenciación”, “facilitar las tareas para todos por igual”, “dar igualdad de posibilidades”, “que tengan [las personas con discapacidad] la posibilidad de acceder a la Educación Superior como cualquier otra persona”

Conclusiones:

Como se señaló anteriormente, las categorías hasta ahora desarrolladas nos muestran los resultados parciales de una investigación aún en curso. De esta forma, no consideramos haber llegado aún al momento de la investigación cualitativa en el que se arriba a una saturación de los significados. No obstante, con la información recabada sí pensamos haber logrado elaborar al menos algunas construcciones que nos posibilitan tener algunos indicios y un primer acercamiento respecto del funcionamiento de este Programa de Accesibilidad, de las tensiones al interior de sus procesos de toma de decisiones y de las representaciones en torno a sus resultados y contribución a la justicia escolar.

En este sentido, encontramos núcleos de significaciones que se refieren a que el *Programa* es percibido como una fuerza positiva instituyente que, pese a sus dificultades relacionadas con el tiempo y el alcance de sus funciones, despliega dinámicas participativas que estarían logrando visibilizar la problemática de la accesibilidad; operando implícitamente con una concepción de justicia escolar que aludiría principalmente a la igualdad de oportunidades.

De esta manera, tendríamos indicios que nos hablan de que la *posición de la discapacidad* estaría comenzando a ser repensada desde el lugar de la igualdad de oportunidades, con lo cual los procesos de micropolítica irían en este sentido de interpretación de las legislaciones estructurales actualmente vigentes. Empero, nuevas investigaciones serían necesarias para poder profundizar en estos aspectos.

Referencias bibliográficas:

Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, 2*(3), 19-33.

Bocchio, M., Lamfri, N. y Miranda, E. (2014). Contribuciones teóricas de Stephen Ball y de Licínico Lima para la comprensión del proceso de recontextualización de las políticas educativas. *Colecciones FFyH – Congresos 2014*. https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/25709

Brogna, (2007). Posición de la discapacidad: los aportes de la Convención. En *Memorias del Seminario Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/11381

Comisión Presidencial Coordinadora de la Política del Ejecutivo en Materia de Derechos Humanos (2016). *Manual para la transversalización del enfoque de Derechos Humanos con equidad*. https://bibliotecacorteidh.winkel.la/manual-para-la-transversalizaci%C3%B3n-del-enfoque-de-derechos-humanos-con-equidad-

Dubet, F. (2014). Los postulados normativos de la investigación en educación. En *Encuentro Internacional de Educación. Espacios de Investigación y Divulgación*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Humanas. UNCPA, FCH, Tandil, Argentina.

Morelli, S. y Iturbe, E. (2018). Tensiones y traducciones en las políticas curriculares para la formación docente en Argentina. *Educao Unisinos, 22*(1).

Legislaciones:

Asamblea Consejo del Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución CFE N° 311/16*. Buenos Aires: Autor.

Gobierno de España. (2013). *Convención Internacional de Naciones Unidas sobre las Derechos de las Personas con Discapacidad. Tercera edición revisada y ampliada*. Madrid: Editilia.

Senado de la Nación Argentina (1995*). Ley N° 24.521/95. Ley de Educación Superior*. Buenos Aires: Autor.

Senado de la Nación Argentina (2006). *Ley N° 26.206/06. Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Autor.

Documentos Universitarios:

Rectorado de la Universidad Nacional de San Luis. (2019). *Ordenanza Rectoral N° 8/2011*. San Luis: Autor.

Rectorado de la Universidad Nacional de San Luis. (2019). *Ordenanza Rectoral N° 13/2019*. San Luis: Autor.

Consejo Directivo de la Unidad Académica de la Universidad Nacional de San Luis. (2021). *Ordenanza del Consejo Directivo N°1/21*. San Luis: Autor.

Los procesos institucionales y la toma de decisiones: Una mirada al interior de una escuela pública autogestionada

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas

Humberto Camilo Campana

hccampana@unsl.edu.ar / campanacamilus@gmail.com

Ana Florencia Mendiara

anamendiara@gmail.com

Palabras claves: *políticas educativas*, *escuelas autogestionadas*, *rol docente*.

Introducción:

Este trabajo se enmarca dentro de las líneas de investigación del proyecto ROICO 04-0120 "Las instituciones educativas. La micropolítica y la igualdad". El objetivo de este proyecto es analizar y comprender las dinámicas políticas y las prácticas de toma de decisiones en las instituciones educativas, con un enfoque particular en el nivel secundario. El presente estudio se centra en una escuela pública autogestionada ubicada en la Ciudad de San Luis, Capital.

Esta institución educativa, de orientación en Comunicación, se estableció en un barrio periférico de la ciudad y abrió sus puertas a la comunidad en el año 2017. Desde entonces, ha buscado brindar una educación de calidad, promoviendo la participación activa de todos los actores involucrados, incluyendo estudiantes, docentes, padres y personal administrativo.

El proceso de toma de decisiones en el nivel secundario es un aspecto crucial para garantizar una gestión efectiva y una educación equitativa. Es en este contexto que se indaga en las prácticas y dinámicas de toma de decisiones dentro de la escuela autogestionada de San Luis. Se explorarán diferentes aspectos relacionados con este proceso, como la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, el rol de los docentes y directivos, las estrategias de comunicación interna y externa, y los desafíos y oportunidades que surgen en este contexto.

La importancia de este estudio radica en la necesidad de comprender y analizar cómo se configuran las decisiones en el ámbito educativo, con el fin de promover la igualdad, la participación y el empoderamiento de todos los miembros de la comunidad educativa. A través de este trabajo, se espera obtener conocimientos y recomendaciones que puedan contribuir al fortalecimiento de las prácticas de toma de decisiones en el nivel secundario y en otras instituciones educativas similares.

Fundamentación:

Las Escuelas Autogestionadas:

Siguiendo a Benítez, Ojeda y Reta (2022), entendemos que la creación de las Escuelas Públicas Autogestionadas se produce en el marco de los lineamientos del Consenso de Washington, los cuales supusieron toda una serie de transformaciones de las relaciones del Estado con la sociedad civil.

En términos de estos autores:

"Estas leyes representaron, en educación, las leyes de ajuste estructural, respondiendo a los procesos de descentralización, privatización, desregulación y tercerización de los servicios, es decir, contribuyeron a reducir las funciones del Estado en educación y también, en este sentido, a reconfigurar el espacio de lo público". (Benítez, Ojeda y Reta, 2022, p. 12).

Como es sabido, las Escuelas Públicas Autogestionadas comenzaron a funcionar en San Luis a partir del año 2001, bajo la normativa de organizaciones públicas - no estatales, es decir que son de inscripción abierta pero no forman parte del aparato del Estado y funcionan de manera autónoma. Se basan en el modelo de las escuelas *chárter* de Estados Unidos, que reciben subsidios estatales y están abiertas a la comunidad (no cobrando matrícula), pero que ejercen una administración privada, que las coloca a resguardo de las legislaciones estatales.

En el caso particular de San Luis, se ha implementado un modelo educativo en el cual las escuelas son gestionadas por una Asociación Educacional. Esta asociación es seleccionada a través de un concurso y debe estar compuesta por al menos tres docentes, pedagogos o personas con perfiles que sean útiles para los objetivos de la institución. El gobierno, a su vez, otorga a estas escuelas una licencia de funcionamiento válida por un período de cinco años y se encarga de financiarlas en base a la cantidad de estudiantes matriculados.

Es importante destacar que algunas de estas escuelas se han establecido en áreas marginales y se enfocan en atender a poblaciones en situación de pobreza. Este enfoque es reconocido tanto por los funcionarios gubernamentales como por los expertos en educación como un componente fundamental para promover la equidad y la justicia social. Sin embargo, resulta pertinente cuestionar si este objetivo podría lograrse de igual manera a través de la apertura de escuelas públicas tradicionales. No queda claro por qué la autogestión que esas escuelas proponen favorecería a los sectores más pobres o por el contrario podría reproducir o agudizar aún más las diferencias – ya existentes – entre las escuelas en función de la población que atienden. (Feldfeber, 2003).

Los procesos de toma de decisiones:

En toda institución educativa la toma de decisiones implica una elección entre diferentes opciones, formas de resolver y/o enfrentar una determinada situación, función imprescindible para su normal funcionamiento, se debe tomar posición o decidir sobre el proyecto institucional, la evaluación de docentes y de los alumnos, la certificación y acreditación de los aprendizajes logrados por estos últimos (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992). En las escuelas públicas autogestionadas los docentes son seleccionados por los integrantes de las Asociaciones Educacionales, así van conformando su equipo de trabajo y se diferencian de las escuelas públicas tradicionales donde la conducción del establecimiento no puede elegir los docentes que se desempeñarán en el establecimiento. Como señala Feldfeber (2003) "<<son públicas para los alumnos y privadas para los docentes>>, públicas para los alumnos en tanto no establecen requisitos de acceso y son gratuitas; privadas para los docentes porque el régimen de contratación y la inestabilidad laboral son los que rigen para el sector privado". (p. 937).

El proyecto educativo de la institución se elabora a través de un proceso en el cual la Asociación Educacional, luego de ganar la licitación, contrata a los docentes. Sin embargo, la mayoría de estos profesionales no han participado en la definición inicial de la propuesta. Por lo tanto, resulta relevante cuestionar el grado de influencia que tienen en los procesos de toma de decisiones que afectan el funcionamiento diario de la institución. Es necesario reflexionar sobre su participación en dichos procesos y cómo esto impacta en la dinámica educativa de la institución.

Objetivo:

Describir los procesos de toma de decisiones al interior de una Escuela Auto-Gestionada de la Provincia de San Luis.

Metodología:

Se utilizó una metodología cualitativa descriptiva que involucró entrevistas abiertas con directivos y personal docente, así como observación institucional. Esta metodología permitió obtener información detallada y comprensiva sobre las experiencias y perspectivas de los participantes, y proporcionó una visión holística de la institución educativa.

Resultados:

Los resultados de la presente investigación revelan que, en la institución educativa estudiada, la toma de decisiones se divide en dos áreas principales: una administración no pedagógica y los directores de nivel inicial, primario y secundario.

La administración no pedagógica se encarga de aspectos contables, contratación de personal y mantenimiento del edificio. Estas decisiones están relacionadas con la gestión financiera y logística de la institución, y no están directamente relacionadas con la función educativa.

Por otro lado, los directores de nivel inicial, primario y secundario tienen una función más pedagógica y son responsables de comunicar el proyecto educativo a los diferentes planteles. En comparación con otras instituciones, se menciona que estos directores cumplen un rol similar al de los vicedirectores. Toman decisiones de manera compartida en reuniones de equipos directivos, que incluyen al referente de contable-administración, los directores de nivel y la directora general.

La directora general, como máxima autoridad de la institución, participa en estas reuniones y tiene un papel importante en la toma de decisiones. Además, se destaca que los directores de nivel tienen un vínculo más personal con el resto del plantel, lo que les permite tener un contacto más directo e inmediato con los docentes y demás miembros del personal.

Conclusiones:

La toma de decisiones es un aspecto crítico para el funcionamiento efectivo de una institución educativa. Durante este estudio, se pudo evidenciar la importancia de que las decisiones sean tomadas de manera racional y basadas en un análisis exhaustivo de las alternativas disponibles. Estas decisiones son fundamentales para abordar los desafíos que surgen en los procesos

administrativos relacionados con la planificación, organización, dirección y control de las actividades institucionales.

Sin embargo, a través de observaciones y entrevistas, concluimos que existe una limitada participación del personal docente en el proceso de toma de decisiones en las Asociaciones Educacionales y en la definición de proyectos que orientan el trabajo en las escuelas. La autonomía con la que operan estas instituciones es un factor determinante que relega esta responsabilidad principalmente a los directivos de nivel secundario, dirección general y sector administrativo-contable.

La falta de participación docente en la toma de decisiones puede tener implicaciones negativas en la gestión y el desarrollo de la institución educativa. El conocimiento y la experiencia del personal docente son valiosos recursos que deben ser aprovechados en el proceso de toma de decisiones. Al incluir a los docentes en este proceso, se puede obtener una perspectiva más amplia y diversa, lo que enriquecería las decisiones tomadas y aumentaría el compromiso y la motivación de todo el equipo educativo.

Es fundamental fomentar una cultura organizacional que valore y promueva la participación activa de los docentes en la toma de decisiones, lo que implicaría establecer canales de comunicación abiertos y transparentes, donde se les brinde la oportunidad de expresar sus opiniones, ideas y preocupaciones. Además, se deben establecer mecanismos de retroalimentación y seguimiento para evaluar el impacto de las decisiones tomadas.

Asimismo, es importante destacar la importancia de la formación y capacitación continua del personal docente en temas relacionados con la toma de decisiones y la gestión educativa queles permitirá adquirir las habilidades y competencias necesarias para participar activamente en estos procesos y contribuir de manera efectiva al logro de los objetivos institucionales.

En conclusión, la toma de decisiones es un aspecto fundamental en el funcionamiento de una institución educativa. Es necesario que las decisiones sean tomadas de manera racional y basadas en un análisis exhaustivo de las alternativas disponibles. Además, es crucial fomentar la participación activa del personal docente en este proceso, aprovechando su conocimiento y experiencia. Al promover una cultura organizacional que valore la participación y brindar oportunidades de formación y capacitación, se fortalecerá la toma de decisiones y se impulsará el desarrollo y éxito de la institución educativa.

Referencias Bibliográficas:

Benítez, C., Ojeda, O. y Reta, V. (2022). Políticas educativas en San Luis en el marco de las Reformas de Tercera Generación. En V. Reta, C. Benítez, O. Ojeda (Comps) *Sin frontera entre lo público y lo privado. Las escuelas generativas en San Luis*. (pp. 9-32). San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Feldfeber, M. (2003). La redefinición del Espacio Público. El caso de las escuelas autogestionadas en Argentina. *Revista Educación y Sociedad, 24 (84), pp 923-943.*

Frigerio, G., Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones Educativas Cara y Ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel.

El Rol de directores o equipos directivos en las instituciones escolares: claves para repensar escenarios inclusivos"

Costa Estrada, Daira Valentina

v.costaunsl@gmail.com

Palabras claves: Inclusión escolar, gestión, funciones, liderazgo.

Desarrollo

Transcurriendo una época de cambios, quienes habitamos el espacio escolar solemos buscar, repensar e interrogarnos sobre nuestras prácticas, intentando buscar sentido a ellas.

Siguiendo las ideas de Laura Kiel, "La escuela surgió y se consolidó en un contexto social que ya no existe y era precisamente ese marco el que le aportaba su significado particular, el que legitimaba sus prácticas y refrendaba las marcas que producía en los sujetos que pasaban por ella, no sólo en sus alumnos sino, por supuesto, en sus docentes (…)" (2017).

Nuestra sociedad, inmersa en un contexto de crisis, cambiante, turbulento, con sensaciones sociales que habitamos de incertidumbre, vínculos inestables... la pregunta sobre lo que debe brindar la escuela, se hace recurrente. Hoy en día, esta institución es habitada por estudiantes que representan la diversidad social. Se vislumbran aulas heterogéneas, no sólo se incluyen personas con discapacidad en escuelas comunes, sino que se persigue el ideal de aceptar y trabajar sobre las particularidades de cada niño/a y adolescente.

Pero cuando hablamos de inclusión ¿Qué significado trae aparejado este término? Daniela Danelink y Fabiana Demarco en "Sentidos de Inclusión", nos invitan a repensar este término, "(…) ¿Qué clase de cosa es la inclusión: una acción, un efecto, una normativa, un deseo, un dispositivo…?. Se trata de un significante opaco y muchas veces alejado de la práctica escolar. (…) En las últimas décadas la inclusión fue ocupando un lugar central en la literatura académica (...)Tanto es así que no resulta exagerado hablar de un cambio de paradigma en relación a la educación de las personas con discapacidad: del "paradigma de la integración" y las necesidades educativas especiales (expresado en la Declaración de Salamanca de 1994) al "paradigma de la inclusión" y el derecho a una educación que incluya a todos y todas en la

escuela común (Ley de Educación Nacional, 2006; Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2007). (2018)

Fabiana Demarco nos habla de inclusión refiriéndo a, (…) no intervenir sobre el sujeto sino sobre las condiciones que se necesitan en el campo del Otro para hacer una atmósfera vivible y soportable. Tener una orientación a favor del sujeto, contemplando los recursos y las particularidades del sujeto no necesariamente trabajando sobre el sujeto sino decidiendo intervenir en el campo del Otro". (Dispositivos de inclusión, clase 1. Diplomatura universitaria de Inclusión escolar con orientación en TES, 2022)

Actualmente la escuela, pareciera encontrarse en conflicto. Pero no sólo por los cambios que involucra "incluir", sino también por el contexto social general que se vivencia y que ingresa a la escuela con cada directivo, docente, estudiante y personal de las instituciones.

"Lo observamos a diario, los docentes se preguntan por el sentido de lo que enseñan y qué se espera de ellos, los directivos reclaman encontrar un rumbo, ya que en muchos casos, se sienten conduciendo "un bote a la deriva", los chicos, a veces ni siquiera se preguntan por lo que la escuela puede aportarles y los padres vuelcan en la escuela tal pluralidad de demandas que desbordan su capacidad de respuesta…" (Laura Kiel, 2017)

<u>Función del director/a o equipo directivo:</u>

Según Amieva, Sonia, Corti, Ana Maria y otros, existen diferentes orientaciones sobre la función directiva. Podemos hablar de un enfoque clásico, donde predominan funciones administrativas, de control, organización, planeamiento, etc. o guiarnos por aquel que nos brinda el Psicoanálisis, el cual identifica roles, lugares y tiempos que caracterizan a una dinámica institucional particular. Hacemos énfasis en este último, haciendo mención a los movimientos progresivos y regresivos que forman parte de la dinámica de una institución. Los primeros, son aquellos que se esfuerzan por mantener la comunicación entre sus miembros, donde los conflictos son sacados a la luz y tratados como problemas concretos que se deben resolver y que mantienen una relación dinámica con el entorno. Los segundos en cambio, son aquellos que acentúan la dimensión presente-pasado, con una nostalgia por lo acontecido en épocas pasadas. Los autores, nos expresan que este tipo de dinámicas pueden coexistir en las instituciones educativas, y es el equipo directivo quien tiene la posibilidad de direccionar o posibilitar que se accione potenciando una dinámica sobre otra.

Gómez Hurtado, nos menciona características que diferenciarán o no instituciones inclusivas, y que tienen que ver con: "Participación en la comunidad educativa en la toma de decisiones, buenas relaciones entre docentes y directivos, organización y desarrollo del currículo alejados de modelos tradicionales, materiales y recursos innovadores. Organización de espacios y tiempos para la enseñanza en función del alumnado que favorecen el trabajo en grupo y el aprendizaje cooperativo (Gómez Hurtado, 2012).

Liderazgo inclusivo:

Así como paulatinamente la inclusión se ha hecho presente en la academia y en la política pública, el liderazgo escolar se ha posicionado como uno de los temas emergentes de las últimas décadas en materia de educación y cambio escolar. (…) No depende precisamente del carisma, sino de las prácticas, entendiendo el liderazgo como "la labor de movilizar e influenciar a otros para articular y lograr objetivos y metas compartidas". (…) No obstante, el liderazgo es una función más amplia que la labor ejercida por el director del establecimiento y es compartida con otras personas de la institución. (Mineduc, 2015).

Análisis de experiencia

A continuación se describe una situación vivida en una escuela de la provincia de San Luis, relacionada a las condiciones de inclusión escolar que propone el equipo directivo, para uno de sus estudiantes que denominaremos "N":

La directora junto al equipo psicopedagógico señalan ser el primer año en el que varios estudiantes requieren de maestras de apoyo.

N es un estudiante alegre e inteligente, cuando la ansiedad no se apodera de él puede disfrutar de juegos, socializar y realizar diversas actividades. Su estado de ánimo varía de acuerdo a diversas variables biológicas y del contexto social. Cursa primer grado en la institución referenciada y asiste con su maestra de apoyo. En su curso tres estudiantes más se encuentran acompañados por docentes externas, por lo que la institución fue movilizada e impulsada inevitablemente a gestionar de alguna manera cambios en aquella estructura institucional construida por largos años.

El primer y segundo mes transcurrido, fue vivido por la maestra de apoyo, por N y su familia de manera incierta, preocupante, con altibajos, días en que el estudiante podía transcurrir las

horas escolares de manera satisfactoria y otros en los que se evidenciaba poco compromiso del entorno institucional para crear situaciones en donde él pudiera volver a su eje, luego de una crisis por ejemplo, y disfrutar y compartir las situaciones socio-pedagógicas propias de la escuela. Quien respondía al entorno del estudiante, era sólo la maestra de apoyo, conociéndolo, observando y estando atenta a sus necesidades, entablando los límites necesarios para que pudiera vincularse con los demás, buscando diversas herramientas para el aprendizaje, etc. Sin embargo, sabemos que el trabajo en los procesos de inclusión escolar funcionan cuando son generados en equipo, por lo que los obstáculos se denotaban, la familia y la maestra de apoyo se sentían en la punta de una montaña intentando hacer maniobras para no derrumbarse.

Un día de la semana, habiendo pasado más de tres meses del ciclo lectivo, la maestra de apoyo de N no pudo asistir por un turno médico programado, por lo que avisó con anterioridad a la docente de grado que no iría, como también a la familia de N. Él asistió a clases, como promueve la normativa que regula los procesos de inclusión en la provincia y que especifica en su resolución. Sin embargo, esa mañana llamaron a la mamá de N para que lo retirara antes de su horario de salida porque expresaban "no podían controlarlo y estaba muy nervioso". Luego de ese día, el equipo directivo programó una reunión para las cuatro maestras de apoyo, la docente de grado y al equipo de orientación escolar de la escuela. En la reunión se marcaron ideales particulares de la escuela que para el equipo deben seguirse, entre otras cuestiones y, puntualmente, se pidió que por favor se avise al equipo pedagógico y directivo cuando alguna maestra de apoyo deba faltar, para que ellos puedan "organizarse"…

Las instituciones escolares se encuentran atravesadas por un contexto político, económico y cultural cambiante, inestable, problemático e incierto. De esta manera no es incoherente pensar que los obstáculos que surgen en relación a los procesos de inclusión escolar brotan de diversas variables relacionadas a las características de nuestro medio: Las construcciones socio-culturales instituidas, la normativa, la responsabilidad de los profesionales, los vínculos entre los actores escolares y un sistema económico que representa todavía una gran desvalorización hacia las personas con discapacidad, impidiendo el Derecho a una Educación integral de calidad.

La sociedad y la Educación, encamina procesos instituyentes que implican un cambio de paradigma. En este proceso, la duda, el temor, el desconocimiento, la incomodidad que implica hacerse cargo y transformar las ideas que ya no "encajan" en lo social y cultural, se hace presente en las instituciones educativas. Las demandas hacia la escuela como institución social, se denotan fuertemente hacia lo que debe o no ofrecer desde su lugar, su rol o su función y las complicaciones o los conflictos surgen cuando no se responde a ello.

La transmisión de conocimientos de manera acabada y homogeneizante, como se sostuvo durante muchos años, pareciera haber quedado relegada, aunque sigan vigentes algunas de estas características que culturalmente han sido fuertemente naturalizadas. Lo cierto es que, hoy en día, las escuelas son habitadas por estudiantes que representan la verdadera diversidad social. Se vislumbran aulas heterogéneas, no sólo se incluyen personas con discapacidad en las llamadas "escuelas comunes", sino que se persigue el ideal de aceptar y trabajar sobre las particularidades en el campo de cada niño/a y adolescente.

El cambio de dinámica al que convoca la Inclusión y el contexto social actual, implica que docentes y directores de la institución educativa, deban buscar nuevas formas de enseñanza, habilitar nuevos escenarios posibles para diferentes procesos de enseñanza- aprendizaje y hacer lugar a la diversidad en todos sus aspectos.

En el caso mencionado, podemos observar la falta de construcción de vínculos con el estudiante para crear escenarios seguros y posibles para él, dejando en responsabilidad absoluta a la maestra de apoyo. Quizás por falta de compromiso o quizás por desconocimiento.

Es cierto que el equipo directivo tuvo la intención de dialogar y gestionar la cotidianeidad escolar en relación a los procesos de Inclusión escolar y dar lugar a la palabra de las maestras. Sin embargo, para que esto aconteciera, sucedió aquel hecho en el que la mamá de N tuvo que retirarlo porque como mencionaron desde la institución, no pudieron "controlarlo". Ni la docente, ni el equipo pedagógico pudieron o supieron cómo contenerlo.

Mencionamos aquí, la importancia que debe existir desde un principio la gestión educativa para la dinámica escolar en relación a los procesos de Inclusión que forman parte de su institución.

El equipo desde un principio demostró una falta de comunicación, de acercamiento, de indagación y de poder pautar un camino con objetivos claros y propuestas construidas en conjunto con las docentes de apoyo y de grado para el grupo de estudiantes. Sin embargo, luego de lo ocurrido, hubo un giro en la dinámica escolar y se dio lugar desde la institución para

comenzar a trabajar y poder entablar situaciones de comunicación y escuchar diversas opiniones. El intercambio ha permitido construir poco a poco un espacio, desde lo simbólico, muy significante. En ese espacio los procesos de Inclusión escolar pueden avanzar y continuar el camino para llegar a la meta. En el caso de "N", que pueda transcurrir el ciclo escolar de la manera más significativa y satisfactoria posible, proponiendo escenas escolares en el que él se sienta parte y a gusto con las actividades propuestas y también, un lugar de contención en el que se puedan dar respuestas a las problemáticas que se presenten.

Se considera fundamental poder reflexionar sobre la importancia de la función directiva y también del equipo pedagógico para la conformación de nuevos escenarios, que den lugar a dinámicas progresivas, para poner en movimiento las problemáticas que se presentan y dar lugar a docentes y todo el personal de la institución, inclusive a las familias a encaminar objetivos en común, a brindar espacios de escucha, fortaleciendo el trabajo en equipo y generando cambios que posibiliten trabajar sobre propuestas, errores y logros para avanzar en cada uno de los procesos de inclusión educativa que la sociedad nos convoca.

Bibliografía:

- Amieva, S; Corti, A.M (2005): "Las condiciones de trabajo docente: Una mirada desde la investigación educativa". NEU.
- Danelink Daniela; Demarco Fabiana (2018): "¿Qué clase de cosa es la Inclusión?". Clase dictada en la diplomatura de Inclusión escolar con orientación en TES, modalidad virtual. Universidad "Tres de Febrero".
- Dispositivos de Inclusión (2022): Clase 1 dictada en la diplomatura de Inclusión escolar con orientación en TES, modalidad virtual. Universidad "Tres de Febrero".
- Gómez Hurtado, I.: "Una dirección escolar para la inclusión escolar". Perspectiva Educacional. Vol. 15, n. 2, págs. 18-42, (2012). ISSN 0718-9729
- Kiel, L. (2017): "La escuela entre el ayer y el mañana".
- Morales, V; Alonzo, R. (2018): "Liderazgo Inclusivo: La importancia de los equipos directivos en el desarrollo de una cultura de la inclusión". IE. Rev. Investigación Educ. Vol. 9. No 16. Chihuahua ab.2018.

Aplicación del paradigma multidimensional en educación, en la singularidad de la comunidad Wichí

Universidad Nacional de San Luis - Fapsi

Acevedo, Camila

camila.acevedo.104@gmail.com

Amieva Rodríguez, Romina

rominaamievarodriguez@gmail.com

Diaz, Daniel

barbazul073lt@gmail.com

Palabras claves: Modelo multidimensional en educación, wichí, Benno Sander.

Introducción

El modelo multidimensional de administración de la educación, es una propuesta elaborada por Benno Sander (1936-2014), profesor licenciado en letras, magister en educación y doctor en administración de la educación de origen brasilero. Sander, concibió al mismo como una síntesis teórica de la práctica de la administración de la educación y de los cuatro paradigmas paralelos que abordaban hasta el momento el fenómeno educativo en compartimentos estancos.

Parte de percibir al ser humano como la razón de ser de la existencia del sistema educacional y de reconocer su naturaleza antroposociopolítica. Propone observar al fenómeno educativo y al hecho administrativo como una realidad global con dimensiones multicéntricas con énfasis a veces opuestos y otras veces complementarios, es decir, presenta a la administración de la educación como una mediadora interdimensional capaz de determinar la naturaleza de las interacciones del sistema educacional.

Sander explica que para la conceptualización y utilización del modelo multidimensional de administración será necesario la contribución de cuatro disciplinas, la económica, la política, la pedagógica y por último, la que posee la característica de superordenación por sobre las demás dimensiones, la cultura. Cada una de estas dimensiones estará regida por criterios, así, la dimensión económica estará gobernada por el criterio de eficiencia, entendida como la

capacidad de lograr la meta con la menor cantidad de recursos, energía y tiempo. Siguiendo con la dimensión pedagógica, dirigida por el criterio de eficacia, será la encargada de proveer las condiciones adecuadas de educación, los administradores tendrán la responsabilidad de pensar en espacios, métodos, técnicas óptimas para alcanzar las metas propuestas. Con respecto a la dimensión política, guiada por el criterio de efectividad, será la encargada de producir las respuestas para los problemas planteados por la comunidad. Por último, la cultura, regida por el criterio de relevancia, entendida como la capacidad de significación, pertinencia, y valor para el mejoramiento del desarrollo humano y calidad de vida en la escuela y la sociedad.

Comunidad Wichí

La comunidad wichi es una etnia del Chaco central de América del Sur, viven principalmente en Argentina y en menor cantidad en Bolivia. El Censo Nacional de Población de 2010 en Argentina reveló la existencia de 50419 wichís en todo el país, actualmente, teniendo en cuenta el censo realizado en el presente año, el INDEC informa que los equipos técnicos de la dirección nacional de estadísticas sociales y de población continúan trabajando a la fecha en el procesamiento de los resultados preliminares del censo 2022.

Respecto al idioma, la wichi es la lengua preexistente de mayor vitalidad en Argentina junto con mapuzdungún (mapuche), quechua, guaraní, qom, wichí y aymara. Como sociedad, ya en el siglo XVI adoptaron un sedentarismo casi completo poseyendo paraderos en las orillas de los ríos. Las comunidades están relacionadas por parentesco cada una administrada por un jefe anciano, viven en chozas construidas con ramas, familias generalmente monógamas y aceptan la autoridad de un cacique. El sustento principal es la caza, la pesca y la recolección.

La religión, entendida como un sistema de creencias, los wichís han sido incluidos por los antropólogos en el animismo y el chamanismo, rinden culto a los seres de la naturaleza.

Relación con el modelo multidimensional de Benno Sander

A partir de la lectura del texto *"Administración de la educación en América Latina: El concepto de relevancia cultural",* elegimos como recurso, con el objetivo de contrastar el concepto de **relevancia cultural**, la siguiente noticia:

- En Chaco, el impacto positivo de enseñarles a estudiantes indígenas en sus lenguas.

https://www.infobae.com/america/soluciones/2021/08/09/en-chaco-el-impacto-positivo-de-ensenarles-a-estudiantes-indigenas-en-sus-lenguas/

¿Por qué elegimos esta noticia? El motivo de nuestra elección responde a que entendemos que la dimensión cultural envuelve los valores, creencias, aspectos biológicos y psicológicos, las orientaciones filosóficas y las características sociales de las personas que participan del sistema educacional y de la comunidad en la cual él mismo funciona. La relevancia es el criterio que orienta a la administración de la educación, conduce adecuadamente las actividades de todos los participantes del sistema educacional, por ser el individuo un ser político pero inmerso dentro de una cultura particular.

Es conocido que, en nuestro país, la L. N°26.206 de Educación Nacional en su art. 17 sobre la estructura del sistema educacional nacional, reconoce ocho modalidades educativas, entre ellas la educación intercultural bilingüe. Si bien la misma en muchos casos fue vista como un avance, aún hoy muestra falencias en su implementación y, la modalidad de educación intercultural bilingüe es un claro ejemplo de lo antes dicho.

Por otro lado, la Resolución N.° 119/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) sostiene que "la Educación Intercultural Bilingüe como opción organizativa y/o curricular de la educación tiene por finalidad garantizar el derecho constitucionalmente reconocido de los Pueblos Indígenas a recibir una educación adecuada a sus pautas culturales y lingüísticas al tiempo que se plantea el reconocimiento y valoración de estas",

La noticia en cuestión aborda la temática de la cultura de los pueblos preexistentes, eclipsada por la cultura dominante Argentina. Específicamente, hace un relevamiento a poco más de 10 años de la sanción e implementación en la provincia de Chaco de la ley provincial N° 6.604 que declaró como lenguas oficiales provinciales a aquellas pertenecientes a los pueblos preexistentes (qom, moqoit y wichí).

Esta política de Estado, única en el país, tuvo también su alcance en el sistema educativo provincial. En la provincia de Chaco, a partir de la misma y de una gestión administrativa educacional dispuesta a:

Poner el acento en la importancia de la *dimensión cultural* de una sociedad ofreciendo condiciones idóneas que permitan promover la calidad de vida humana, comprendiendo que es necesario dirigirnos a la plena realización del ser humano como ente individual y social;

- Ésta presta a acusar recibo de las demandas de la comunidad preexistente *(dimensión política);*

- La implementación de distintas medidas entre ellas y en un principio, la inclusión de auxiliares docentes, capacitación y formación docente *(dimensión económica*);

Es posible palpar un fuerte y positivo impacto en el sistema educativo provincial observable, por ejemplo, en el descenso del desgranamiento escolar *(dimensión pedagógica).*

En el párrafo anterior, podemos observar cómo interactúan en la praxis las 4 dimensiones del fenómeno educativo y la importancia de la *mediación* entre las mismas, planteada por Sander, a través de la *administración de la educación* para alcanzar un *"ganar-ganar"* resolutivo del conflicto y enaltecedor de todas que permita propender a la equidad con miras a excelencia educativa.

Conclusiones:

Tras el análisis de la aplicación del modelo de administración educacional de Benno Sander en la comunidad educativa wichi, comprobamos que es una tarea que, si bien tiene avances notorios, no es exitosa por completo.

Son palpables los intentos por mejorar la calidad educativa y por respetar la cultura de las comunidades de pueblos preexistentes ubicados en el norte argentino, pero los mismos, siguen siendo insuficientes ya que hay escuelas que aún priorizan a la cultura hegemónica de Argentina en desmedro de la cultura propia de este pueblo.

Finalmente, nos llevó a replantear no solo nuestra experiencia como estudiantes, sino también el pretendido rol de educador, el compromiso docente, las demandas en la actualidad de la educación, igualmente consideramos pertinente extender el análisis realizado en este trabajo a otros pueblos para conocer la realidad de la administración educativa en comunidades como la Huarpe y la Ranquel que habitan en la provincia de San Luis.

Bibliografía:

- Benno Sander. (1990). *Administración de la educación en América Latina: El concepto de relevancia cultural.* Revista Argentina de educación. Año VIII - N°14.
- Escolaridad, diversidad étnico-lingüística y desigualdad. Estudio de las trayectorias educativas de jóvenes indígenas toba/qom y wichí Ana Carolina Hecht, Macarena Ossola Revista Educação e Cultura Contemporânea 13 (30), 5-24, 2016.
- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. art. 17, 52,53 y 54.
- "Procesos de escolarización secundaria de jóvenes wichí. Desigualdad, obligatoriedad y perspectivas a futuro". Elisa Martina de los Ángeles Sulca, Rodrigo Saul Guanuco, Beatriz Berta Vega / pp. 250-260
- Resolución N.° 119/10 del Consejo Federal de Educación

"Reflexiones sobre el cumplimiento del Derecho a la Educación en el nivel inicial y los desafíos en la ruralidad."

Universidad Nacional de San luis

Mg. Lucia A Juárez

luciaifdc@gmail.com

Prof. Andrea Onnainty

andyalvear1@gmail.com

Palabras claves: Derecho a la Educación- Nivel Inicial Rural-Justicia Educativa

En el siglo del paradigma de los Derechos Humanos nadie pondría en duda la voluntad de reconocimiento de la condición de igualdad educativa de los/as niños/as/es como sujetos de derecho; sin embargo resulta alarmante que sea justamente la primera infancia un lugar de constante cumplimiento parcial, falta y/o de omisión de las oportunidades educativas tanto ante el acceso al conocimiento como la disposición pedagógica metodológica pertinente a su nivel desarrollo y aprendizaje.

Asistimos a cambios sustanciales en términos de políticas públicas sobre niños, niñas y adolescentes en Argentina desde la ampliación del plexo de derechos en el año 1990 con la ley Nacional Nº 23.849 que aprueba la Convención de los Derechos del Niño/a y adolescente en nuestro país, acompañando al primero la adquisición de jerarquía constitucional a partir de la reforma de la propia constitución nacional en el año 1994 y un segundo momento estructural, por lo menos en términos normativos en el año 2005 con la Ley de Educación Sexual Integral Nº 26150.

Enmarcados en el artículo 29 de la Convención por los Derechos de los Niños /as y adolescentes de 1990 se han promovido hasta el presente cambios sustanciales en las políticas públicas destinadas a ellos/as en Argentina y se ha visto ratificado con los nuevos objetivos para el Desarrollo Sustentable 2030.

Parte del contraste se basa en que dicho proceso de cambio y de ampliación normativa estuvo, como se sostiene en la Relatoría de la Comisión de Infancias,

Adolescencias Y Juventudes 2020 que al ser "digitada por el Consenso de Washington, lo cual aumentó considerablemente los niveles de desocupación y pobreza, el Estado se encogió al mínimo producto de políticas privatistas a mansalva que han generado situaciones socio-económica críticas, con una enorme concentración de la riqueza, una nula distribución del ingreso y un aumento exponencial de la brecha entre quienes más tenían y quienes nada tenían", con diferentes tipos de migraciones internas no solo hacia las grandes capitales sino hacia los centros de desarrollo al interior de cada región y también de cada provincia generando como mínimo en cuanto al tema que nos ocupa la reorganización de los mapas de ubicación de escuelas con crecimiento poblacionales inesperados, no disponiendo de infraestructura necesaria ni de personal para una rezonificación/ categorización de las escuelas que habilitaría la recepción en condiciones óptimas. También se produjo una transformación de las formas de organización social, lo que en nuestro país se conoció como la aparición de grupos sociales

denominados “nuevos pobres”. Proceso que claramente se vio profundizado en los sectores más distanciados de las urbes, los de mayor vulnerabilidad.

Del niño como Oyente al Sujeto de Derecho

Es por este contexto que aquel primer paso se daba en términos de reconocimiento de derechos fue poco traducible en la práctica ya que las políticas en general llevadas adelante por el gobierno más que de ampliar y reconocer derechos termino siendo de reiteración de la vulneración para algunos grupos como los de la primera infancia y como los de la infancia de contextos rurales que nos ocupa, expresado en el difícil cumplimiento de la obligatoriedad de las salas de 4 y 5 años, en las que en las escuelas unipersonales la adaptación del nivel inicial se da en la sub sumisión a los grupos por ciclo adosándolos al grupo de primer y segundo grado y la tenue respuesta para la sala de tres, de la consabida inclusión en la figura de “Oyente”. Profundizan esta situación las innovaciones educativas como las escuelas digitales rurales y las escuelas generativas rurales de las que se les reconoce el esfuerzo por dar respuestas a las necesidades señaladas bajo una propuesta innovadora pero con escasa especificidad en las dimensiones pedagógicas didácticas y metodológicas y tienden a quedar eclipsadas sino ocultas en la características relevantes transformadoras de dicho innovación. En términos de cumplimiento del Derecho son respuestas de “acceso a la educación”, pero sin alcanzar la otra parte del binomio “de calidad”.

En el campo educativo se avanzó pero no sin la herencia de los resabios de las ideologías neoliberales que imperaron a finales y principios de este siglo, se concentró en la ampliación de educación obligatoria llevándola a 10 años, preparándose para lo que casi dos décadas posteriores se convertiría en la educación secundaria obligatoria quedaron funcionando hasta el presente la extensión de la secundaria en las zonas rurales, propuesto en el Proyecto 7 de Educación Rural, sostenido con el propuesta de

Docentes Itinerantes cuya presencia tuvo como mayor impacto la ampliación en las escuelas rurales del nivel secundario.

En cuanto a la educación inicial solo reconocida formalmente desde los 45 días a los 3 años como parte del sistema educativo argentino y como obligatoria la sala de 5 años. Se debería esperar hasta el 2017 para la obligatoriedad de la sala de 4. .

Como históricamente ha ocurrido en zona rural no se cuenta con el número de alumnos para crear una sala(c/un cargo) más aún en las escuelas de personal único, dejando hasta nuestros días la cobertura del derecho a la educación en la ruralidad dependiendo del compromiso personal del director/maestro a dar cumplimiento al derecho de "acceso a" el derecho a la educación en el Nivel Inicial, pero bastante necesitada de recursos desde docentes hasta de infraestructura que aseguren la calidad a través de la especificidad en la respuesta educativa. Esta figura contemplada en el Derecho Constitucional Argentino ha mantenido las formas históricas de resolución como la incorporación de los hermanos menores como "oyentes", en pertinencia con las propuestas educativas que se ha podido recibir. En el año 2019 en visitas a escuelas rurales de la ciudad de San Luis como parte de una investigación del IFDC SL se visitó a una muestra de 112 escuelas rurales se corroboró el mantenimiento en las escuelas de personal único la "inclusión en la figura del alumno oyente" como el camino de "acceso a"; en muchas de ellas pudimos ver muchos José, Pedro, María etc. con sus 4 años impecables con guardapolvo blanco, sus cuadernos tapas duras, en la fila del grupo de primero y segundo grado, trabajando en su cuaderno con renglones, oyendo la clase de plurigrado, copiando/escribiendo como podían y por supuesto dibujando… se los podía ver felices con la sola afirmación positiva ante sus producciones de plástica, pero también se podía notar el esfuerzo por reproducir letras, números y palabras, como quien reconoce que eso es aprender … tal como lo señala klisngbler respecto de la integración y la diversidad, que en nuestro caso es pedagógica que "Las prácticas discriminatorias son producto de los modos históricos en que se construyen los procesos de identidad y normalización de cada Estado, realizar un seguimiento de las comunidades en riesgo , en particular en relación a grupos de pares, de apoyo, capacidad de establecimiento y/o construcción de redes, seguimiento de las oportunidades reales de inserción igualitaria escolar y / o laboral. Evidenciando en consecuencia que es clave visualizar políticas públicas, con la previsión de sus recursos de justiciabilidad que evidencien los respectivos modos de percepción y respuesta a los diferentes grupos que integran nuestra sociedad."

Siguiendo con la línea histórica, y yendo a un segundo momento de reconocimiento de derechos, la ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, sancionada el 28 se septiembre de 2005, fue un avance estructural y simbólico

fundamental en cuanto a reconocer al niño/a y al adolescente como sujeto de derecho y sobre todo ubicando al Estado, y a los diferentes organismos a propósito de la ley, como garantes de dicho reconocimiento.

El punto que el Estado es garante debiera no pasar desapercibido, porque es justamente este carácter el que según el derecho a Constitucional argentino establece la subsidiariedad del Estado para su cumplimiento, convirtiéndolo en "Sujeto pasivo de obligación"; es decir frente a la imposibilidad del ciudadano de prodigarse el cumplimiento de sus derechos, es el Estado el que se compromete a dar los medios para que se cumpla el derecho de acceso a", es justamente en el caso que nos ocupa la educación para la primera infancia, en donde es notable la dificultad del Estado para asegurar el sostén y garantía del derecho a la educación.

Se dieron otras normativas específicas centrales en cuanto a reconocimiento y ampliación de derechos de niños, niñas/es y adolescentes aunque sin alcanzar a cubrir deudas históricas como la educación inicial obligatoria en las salas de 4 años; y al menos educación obligatoria maternal para las comunidades más vulnerables en condiciones de exclusión y/o marginación social. Quedando nuevamente sin atención el problema de la educación infantil en zonas rurales. Es importante reconocer que también históricamente en las escuelas rurales en particular las de personal único y las de tercera categoría han respondido al derecho a la educación desde la inclusión en espacios que aseguren el derecho de "acceso a" y que como ya señalamos son conocidos como el del "oyente".

Esta figura está asociada a prácticas educativas compensatorias que han evidenciado la falta histórica de recursos y claramente de políticas diferenciadas cuyo origen es posible rastrearlo hasta la organización misma de la escuela Sarmientina con las concebidas diferencias en el curriculum para las escuelas de las capitales y las rurales que han evolucionado escasamente en la cobertura sobre todo en las escuelas cuya matrícula es pequeña. Sin desconocer el inmenso valor con el que hasta el día de hoy se trabaja con los niños de nivel inicial y en el espíritu de asegurar el acceso a la misma justamente la desigualdad se ubica en el principio de la pertinencia metodológica, de la disposición de recursos didácticos pedagógicos, así como del personal docente preparado para trabajar en el nivel específico. De tal modo que finalmente lo es en términos de conocimientos, competencias y habilidades a lograr en tanto que las diferencias en el inicio suponen las de llegada.

Las desigualdades de recursos y asistencia de necesidades pueden convertirse en las del desarrollo intelectual, social y cultural para finalmente serlo de sus capacidades, como la de seguridad en sí mismo, de su capacidad de resolución y pérdida del impulso epistémico, cuando el conflicto del conocer es de etapas posteriores a su nivel de desarrollo del pensamiento alcanzado. Vuelven a nosotras las imágenes de Juan que copia lo que ve y finalmente muestra su dibujo esperando la aceptación de lo que el realmente es su "hacer".

A lo largo de la historia se ha ido marcando diferentes e importantes avances en torno a cómo es vista la infancia, su heterogeneidad en relación a la clase social, al género, la etnia, el carácter urbano o rural, la localización o globalidad de los accesos culturales, que van marcando estos procesos de aprendizajes que son tan constitutivos y determinante en estas tempranas edades, las cuales van a ir marcando y construyendo las bases de los futuros aprendizajes.

Cuando las primeras experiencias frente al conocimiento no son satisfactorias, existe la posibilidad que el niño se culpabilice respecto de la dificultad en el aprendizaje, descrea de su capacidad. Además las metodologías de enseñanza y los recursos pedagógicos didácticos no son específicos y la edad no es la promedio establecida como de evolución del desarrollo o madurez para el aprendizaje propuesto será posible encontrar conductas de frustración, aislamiento, enojo y finalmente abandono. La naturalización de la desigualdad no permite advertir el impacto en el desarrollo integral de prácticas injustas social, cultural y educativamente.

Finalmente la pertinencia de las experiencias de enseñanza y aprendizaje acordes a su nivel de desarrollo psico-emocional habilitará el desarrollo de procesos más justos, armónicos y productivos; donde el derecho a la educación con justicia educativa se expresara en el de crecer en igualdad de condiciones y oportunidades pedagógicas metodológicas y culturales.

Bibliografía

Fernández Hasan Alma “Reconsideraciones en torno a la Niñez y la Adolescencia y los Derechos Humanos” Revista Kairos de temas Sociales UNSL Año 11 2007

-Relatoría de la Comisión de Infancias, Adolescencias Y Juventudes - Foro "Hablemos de Transformaciones" 2020

- https://www.unicef.org/argentina/media/4776/file/Los%20efectos%20de%20la%20situaci%C3%B3n%20econ%C3%B3mica%20en%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20adolescencia%20en%20Argentina.pdf

El Área de Acompañamiento y seguimiento estudiantil del IFDCSL

IFDCSL

Morales, María Flavia Lorena

mariaflavialorenamorales@gmail.com

Arellano, Cecilia

arellanocecilia33@gmail.com

Guirao, Cristina

guiraocristina@gmail.com

Menéndez Zoppi, Luciana

lmenendezzoppi@gmail.com

Introducción

El Instituto de Formación Docente San Luis, que abrió sus puertas en el año 2000, se encuentra situado en la Capital de la Provincia, y está ubicado en un punto céntrico al lado de la ex estación de tren, actual Centro Cultural José La Vía. Aquí se pueden formar jóvenes en los Profesorados de Educación Primaria y Educación Secundaria en Lengua y Literatura, Inglés, Geografía, Historia y Ciencias Políticas respectivamente.

El área de acompañamiento estudiantil del Instituto de Formación Docente Continua San Luis (IFDC SL) tiene como propósito planificar e implementar acciones de apoyo para el mejor desempeño académico y personal de los estudiantes. Esta área busca optimizar los procesos de socialización e integración del estudiantado al nivel superior; así como también, disponer de

diversas estrategias y técnicas pedagógicas que promuevan mayores niveles de autonomía y el mejoramiento en los indicadores de desempeño y logro de las y los estudiantes en sus trayectorias formativas.

El trabajo que a continuación se presenta tiene como intención no tan solo reflexionar sobre lo que significa el acompañamiento estudiantil en relación con la política pública y la calidad académica en nuestra institución sino también, dar a conocer las finalidades que se pretenden alcanzar, cómo se encuentra estructurada el Área de Acompañamiento Estudiantil y mostrar las acciones realizadas con el propósito de promover articulaciones posibles con otras instituciones sobre estas iniciativas y tender lazos en red con otras entidades educativas en pos al mejoramiento de la educación en todas sus ramas.

Conceptualizaciones en torno al acompañamiento académico

Las formas de concebir al estudiante, los procesos de aprendizaje, de evaluación y lo cognitivo, han generado la necesidad de pensar y abrir espacios desde donde poder abordar el fenómeno educativo. Para esto se han originado nuevos modos de intervención que buscan apoyar la formación de los estudiantes, por medio de consejerías, tutorías y sistemas de acompañamiento académico que buscan desarrollar al máximo las competencias académicas, cognitivas y personales del estudiante.

En este sentido, rescatamos tres conceptos que enmarcan nuestro trabajo y nos permiten reflexionar institucionalmente en torno a las dimensiones, estrategias y acciones que proponemos: educabilidad, trayectorias académicas y acompañamiento académico.

Entendemos la educabilidad de los sujetos en los términos que señala Ricardo Baquero, es decir, no como propiedad de los sujetos, sino, en todo caso, de las características subjetivas y su historia y desarrollo con las propiedades de una situación (Baquero, 2001). La educación superior no es ajena a dichas condiciones, el estudiante de este nivel, aun cuando sea un adulto, se encuentra igualmente condicionado por la situación, lo que permite hablar de la educabilidad en el nivel superior. De esta manera, las acciones desde el área de Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil intentan abordar cuestiones relativas a las competencias requeridas para cursar y acreditar una carrera de nivel superior, sino también a las condiciones sociales que hacen posible el ingreso, la permanencia y el egreso del nivel superior.

El concepto de trayectorias académicas, es otra de las referencias a partir de la cual pensamos acciones desde el área. Patricia Sepúlveda (2013) considera la trayectoria académica como el resultado del recorrido curricular que realiza un estudiante teniendo en cuenta el tiempo de duración de la carrera, la regularidad en los estudios y el egreso. Dentro de estas definiciones, se distinguen dos tipos de trayectoria, aquella planificada en el currículo de la carrera y que es la ideal, trayectoria teórica como identifican algunos autores, y una segunda trayectoria que es la que realmente el estudiante completa, las trayectorias reales, que muestran las formas o los modos en que transitan los estudiantes por la institución educativa (Zandomeni y Canale, 2010).

Por lo expuesto, los autores debaten acerca de la importancia de reflexionar sobre los desafíos que conllevan las trayectorias reales de los estudiantes frente al abandono, la sobreedad, las transiciones entre los diferentes niveles educativos, los cambios de una institución a otra, entre otros factores, que afectan a todos los niveles incluido el nivel superior, aun cuando su población se encuentra conformada por jóvenes adultos.

Finalmente, retomamos el concepto de acompañamiento académico, enmarcado desde el INFoD (2021) como aquellas políticas y/o estrategias específicas que permiten garantizar el ingreso, la permanencia y egreso de las/os estudiantes. Partiendo del reconocimiento de los saberes y experiencias con las que cuentan nuestros estudiantes, se generan en cada espacio curricular y en la institución en su conjunto, dispositivos que interpelen las prácticas formativas para trascender la perspectiva del alumno ideal al estudiante real. De este modo se plantean diversas acciones como las tutorías de pares, talleres de estrategias de estudio, los acompañamientos personalizados a estudiantes que estén vivenciando situaciones problemáticas, entre otras herramientas que van cambiando en función a las necesidades propias de cada año lectivo.

Así el acompañamiento busca un proceso de fortalecimiento de individuos y colectivos, a través de la acción creativa permanente y de prospección y anticipación de nuevos horizontes en el ámbito de la práctica educativa. Y parte de la base de concebir el desarrollo de las capacidades humanas como un proceso permanente para los individuos y para las colectividades.

En el nivel nacional no existen normativas específicas para el nivel superior que den entidad a esta concepción de las trayectorias. Las acciones que generalmente se han implementado han sido puntuales, esporádicas y remediales para abordar la temática vinculada a los niveles de

desgranamiento y de egreso. El IFDC SL se ve interpelado por estas problemáticas propias del nivel y promueve acciones sistemáticas destinadas a fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes, desde una mirada integral y principalmente desde acciones de prevención. Por ello, planificamos y desarrollamos una línea de política interna que sostiene la institucionalización del acompañamiento académico.

Área de Acompañamiento Estudiantil del IFDC SL

El Área de Acompañamiento y Seguimiento estudiantil del IFDC SL fue creada en el año 2012 por Resolución N° 94 IFDC SL/12, y tiene como antecedente institucional el Área de Bienestar Estudiantil, la que fue transformada en sus fines, objetivos y organización como consecuencia de la experiencia institucional y del análisis de los factores subjetivos y sociales de nuestra población estudiantil, en el marco de diversos proyectos de fortalecimiento institucional realizados desde el año 2010 y que concluyeron en acciones concretas para el mejoramiento de las trayectorias educativas.

El Área depende jerárquicamente de la Dirección Académica del IFDC SL, aunque funcionalmente también participa y coordina acciones con la Dirección de Extensión.

En tanto organización educativa de carácter público, el IFDC SL responde en sus políticas a las intencionalidades de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, expresadas en el artículo 11, como fines y objetivos de la política educativa nacional, vinculando la calidad educativa con principios como la igualdad de oportunidades, la educación integral y la inclusión educativa.

En este sentido, el propósito de la integración de los estudiantes al nivel superior es concebido como una instancia de formación que garantiza la oportunidad de crecimiento personal y social. Estuvo así presente desde los orígenes del IFDC SL, entendida ésta como una adaptación progresiva, y que, en la mayoría de los casos, depende de los contextos particulares de vida de cada estudiante, de sus experiencias anteriores y de sus motivaciones actuales.

El principal objetivo es apoyar al estudiantado del IFDC SL con programas de detección de dificultades académicas, tutorías de pares, seguimiento académico personalizado y talleres, con la intención de que una elevada proporción culmine sus estudios en el plazo previsto y logre

los objetivos de formación. Con respecto a la población estudiantil, es importante señalar que el 70% viven en la ciudad de San Luis, más de la mitad trabaja jornada completa o media jornada.

Son responsabilidades del Área de Acompañamiento Estudiantil:

- Prestar el acompañamiento y la atención directa a todos los estudiantes que así lo soliciten.
- Realizar seguimiento especial a los grupos de estudiantes que presenten factores de riesgo para su desempeño académico.
- Generar sistemas de información relacionados con los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes.
- Desarrollar programas de desarrollo de competencias y actitudes académicas óptimas en los estudiantes.

Estructura

Actualmente el área está a cargo de un equipo integrado por profesionales que se encuentran designados por concurso y que constituyen el personal estable y permanente más los estudiantes tutores. Las particularidades del equipo de profesionales son:

-Constituyen un equipo interdisciplinario, compuesto por especialistas en lectura y escritura, así como profesionales en psicología, psicopedagogía, ciencias de la educación, ciencias de la comunicación y tiflotecnologías.

-Además de desempeñarse en el área mencionada, sus integrantes también tienen a cargo el dictado de unidades curriculares ubicadas en el primer año, lo que facilita el reconocimiento de distintas dinámicas institucionales asociadas a la tarea que se espera de los estudiantes. Esto hace posible el conocimiento más profundo de los grupos de estudiantes que inician su proyecto de formación en el IFDC SL, permitiendo propuestas de acompañamiento más integrales.

Los equipos de tutores, por su parte, presentan un mayor dinamismo en relación a su conformación ya que varían anualmente y se encuentran conformados por estudiantes avanzados o docentes nóveles, egresados del IFDC SL.

Acciones realizadas:

1) Preparatoria de verano

Objetivos:

-Apoyar el ingreso de los aspirantes 2022 al IFDC SL.

-Realizar evaluación diagnóstica online a los inscriptos 2022 a las distintas carreras.

-Fortalecer competencias en lectura, escritura y matemáticas.

Los dispositivos de evaluación e investigación institucionales implementados durante el año 2020 y 2021 evidenciaron como problemática las dificultades de lectura y escritura, en todos los profesorados que ofrece el IFDC SL, y, en el caso del Profesorado en Educación Primaria, se observó la necesidad de recuperar y fortalecer los conocimientos previos en matemática de los estudiantes ingresantes.

A partir de lo descrito se consideró oportuno diseñar e implementar un nuevo dispositivo de fortalecimiento para el ingreso: "Preparatoria de verano". La misma, se llevó adelante en el mes de febrero y se replicó en marzo en la modalidad de curso taller de nivelación para el que se previó una modalidad híbrida, organizada en dos encuentros semanales presenciales, complementados con una clase asincrónica, mediada por el aula virtual. Esta línea de acción es de carácter optativo para los estudiantes e ingresantes.

2) Tutorías de pares y docentes nóveles

Objetivos:

-Facilitar la integración del estudiante-tutorado al IFDC SL.

-Acompañar el proceso de construcción del “ser estudiante en el nivel superior”

-Motivar el deseo de seguir aprendiendo.

La implementación de esta experiencia radica en la necesidad de superar modos tradicionales de organizar institucionalmente la enseñanza y pensar nuevas configuraciones que supongan posibilidades de desarrollar las capacidades en los estudiantes de Educación Superior. Introducir el Apoyo Tutorial dentro de la formación implica repensar los espacios, la organización de las propuestas de profesores y de los grupos, instalando una reflexión institucional y colectiva respecto del aprendizaje.

Desde estas nuevas configuraciones se presenta al estudiante y docente novel como tutor que asesora, acompaña y sostiene al estudiante, generando espacios de construcción conjunta y de aprendizaje significativo y colaborativo a lo largo del año académico. En este sentido, la propuesta posibilita una doble línea de acción: por un lado gestiona un acompañamiento y sostenimiento en la trayectoria real del estudiantado; y por otro, los estudiantes avanzados y docentes nóveles inician sus prácticas de enseñanzas dentro de la institución formadora, comenzando a desarrollar aspectos centrales de la capacidad docente " dinámica grupal y organizar el trabajo escolar", en una tarea de andamiaje entre pares.

En síntesis, se busca favorecer la permanencia exitosa de los estudiantes y complementar las trayectorias integrales, fortaleciendo la toma responsable de decisiones y la autonomía individual, a través de un trabajo pedagógico organizado y mancomunado de los diferentes actores institucionales: docentes de distintas áreas y disciplinas, estudiantes y equipos de gestión.

3) Talleres de preparación de exámenes finales, de organización del tiempo, de convivencia, entre otros.

Propósito:

- Planificar propuestas de trabajo grupal para los estudiantes en relación a temáticas propias de un ingresante a nivel superior y en función a diversas necesidades que se detectan.

Las trayectorias educativas se encuentran atravesadas por múltiples factores, es así que el área brinda estrategias e información que permitan transitar de la mejor manera el primer año de cursado.

Para esto, se desarrollan a lo largo de todo el año lectivo distintos talleres, en función a las necesidades que manifiesta el estudiantado en relación a las diferentes responsabilidades o actividades que se presentan. Los talleres orientan y acompañan a los estudiantes en su trayectoria por la institución, algunos son específicos para los alumnos ingresantes, los mismos consisten en guiarlos por distintas instancias que puedan surgir durante el primer año de la carrera elegida; otros están dirigidos a estudiantes de otros años cubriendo distintas temáticas que surgen de encuestas y charlas grupales.

4) Estrategias emergentes

Propósitos:

-Crear espacios de integración para los estudiantes, a partir de diferentes acciones previas y posteriores al momento de ingreso, destinadas a fortalecer el proceso de socialización como estudiantes universitarios.

-Promover encuentros, jornadas de reflexión y de formación en función de las necesidades de las necesidades de la comunidad docente.

Las Jornadas de Integración están dirigidas para todos los ingresantes de los profesorados con la intención de escuchar sus inquietudes, temores y sugerencias para posteriormente suscitar cambios que impacten de manera positiva en los estudiantes. Así también, se realizarán actividades que promuevan la articulación con el nivel secundario, con diversas propuestas que se enmarcan dentro del marco normativo

Se realizan distintas Jornadas: difusión de carreras, reflexión institucional, ingreso al nivel superior, integración comunitaria, entre otras, en función de las necesidades de la comunidad educativa. En este sentido, se desarrollaron capacitaciones sobre proyectos de articulación interdisciplinarias, actualizaciones sobre ESI, y evaluación formativa, entre otros.

5) Acompañamiento personalizado

Propósito:

- Brindar acompañamiento psicológico, psicopedagógico o tiflotecnológico para los estudiantes que lo solicitan, en pos de fortalecer las trayectorias académicas que se ven obstaculizadas.

A partir de casos particulares de estudiantes que lo necesiten, se ofrece el acompañamiento especializado a cargo de profesionales en psicología, psicopedagogía y tiflotecnologías para estudiantes sordos, quienes posteriormente tienden redes con centros de salud u otros profesionales para hacer derivaciones externas. También se realiza un seguimiento especial a los grupos de estudiantes que presenten factores de riesgo para su desempeño académico a través de un sistema de información relacionados con los factores que afectan el desempeño académico de los estudiantes.

6) Revinculación de estudiantes:

Propósito:

-Motivar al reinicio de sus trayectorias a los estudiantes que comenzaron a cursar en pandemia y frente a la situación de cursado virtual no tuvieron la continuidad que se esperaba.

La psicopedagoga o tutores docentes noveles se contactan con las diferentes cohortes 2020 y 2021 para informar sobre las diferentes acciones desde el Área de Acompañamiento y Seguimiento estudiantil, así como para integrar a los estudiantes a grupos de estudios con la tutora para acompañarlos en sus trayectorias y promover de estrategias de estudio que repercutan en su curso actual.

7) Jornada de Puertas abiertas y Talleres de Orientación vocacional

Propósito de la Jornada de Puertas Abiertas:

- Informar a los estudiantes del Nivel Secundario sobre las diversas opciones que ofrece IFDC-SL y crear un espacio de reflexión sobre los procesos de elección de carrera a partir de talleres de orientación vocacional.

- **Propósitos de los Talleres de Orientación Vocacional:**

- Generar espacios de reflexión sobre los puentes entre el entorno educativo y el laboral y la búsqueda de vías de cualificación profesional.

- Ofrecer charlas y talleres donde los estudiantes del nivel secundario puedan interrogarse sobre su futuro profesional inmediato.

La Jornada de Puertas Abiertas y los talleres de Orientación Vocacional son espacios necesarios de encuentro y reflexión tanto para docentes como estudiantes de las distintas escuelas de nivel secundario. Esta propuesta se encuadra dentro del marco normativo, según lo dispuesto por la Resolución CFENº 88/09 y su anexo "Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria". Retomando como propósito general la intención de la educación secundaria de preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios. (...) A través de la Secretaría de Educación y del Instituto Nacional de Formación Docente, se asume el compromiso de contribuir con las jurisdicciones y las escuelas en el diseño e implementación de trayectos de formación inicial y continua para los actores del sistema de Nivel Secundario.

A partir de los espacios mencionados se generaron en el año 2019 a 2021 capacitaciones sobre "Orientación Vocacional en el nivel secundario" y "ABP en el Nivel Secundario: Orientación Vocacional y Tutoría de Pares" destinadas a docentes del sistema, especialmente de las áreas curriculares de Tutorías, E.O.I., Preparación para el trabajo, Psicología, psicopedagogía y demás áreas relacionadas. Para esto se elaboró un "Cuadernillo de Orientación Vocacional: Guía para el estudiante" como material de trabajo para los Profesores a cargo de acompañar a los diferentes grupos de alumnos de la Provincia de San Luis en el proceso de selección y

elección vocacional. Así también se realizaron charlas de orientación vocacional en diferentes instituciones educativas a cargo de las profesoras del Área de Acompañamiento. Estas capacitaciones tuvieron una buena repercusión y desde ese momento se trabaja de manera mancomunada con las instituciones educativas en las que se desempeñan los docentes participantes.

Monitoreo y evaluación de los dispositivos de acompañamiento

El objetivo principal de esta propuesta es garantizar la continuidad y permanencia del estudiantado, para ello es necesario planificar y organizar los instrumentos con los que se realiza el monitoreo y evaluación de los dispositivos de acción para el acompañamiento.

Se parte de un enfoque crítico y reflexivo que permite reconocer avances y dificultades, analizar la información, evaluar y cambiar o afianzar acciones. Se utilizan como herramientas para la evaluación continua entrevistas y encuestas a estudiantes que participan de las acciones, se incorpora una evaluación de resultado en las encuestas institucionales de cada cuatrimestre, informes cualitativos de los responsables de los talleres de los tutores, registros estadísticos de asistencia a las actividades y estadísticas de desgranamiento y permanencia.

Como una valoración general de las actividades llevadas adelante se puede sostener que la mayor participación en las actividades corresponde a estudiantes que cursan el primer año, y en menor medida segundo año, siendo los de tercer y cuarto año los grupos que menor asistencia tienen.

Al consultarlos sobre el Área de Acompañamiento Estudiantil el 75% conoce de su existencia; el 41% dice que tiene un buen concepto de la misma; el 43% no sabe/no contesta debido a que no ha participado de actividades propuestas. En referencia a estas últimas el 77% expresa que prefiere los talleres de exámenes finales, el 38% talleres de habilidades sociocognitivas, el 41% las tutorías personalizadas, el 65% las tutorías de pares.

Resultados y evaluación:

Preparatoria de verano: Sobre 280 respuestas, el 43% la cursó en febrero, el 47% en marzo y un 10% la cursó ambos meses. Al preguntarles sobre si la misma les había servido para

ingresar más preparados al nivel superior, el 74% contestó de forma afirmativa. El 57% dijo que lo ayudó en cuanto a la organización del tiempo de estudio. El 67% expresó que lo ayudó a fortalecer el trabajo autónomo. El 84% reconoció que fue necesario este curso preparatorio antes de ingresar al nivel superior. Por último, el 84% aseguró que seguiría asistiendo a las Tutorías de alfabetización académica como a las de matemática.

Tutorías: Sobre 177 respuestas, el 30% dijo de haber sido de muy buena experiencia, el 50% una buena experiencia, el 20% la consideró regular. Con respecto a la pregunta sobre si el cursado en tutorías les había servido de ayuda en este primer cuatrimestre, el 80% respondió afirmativamente.

Talleres: En la encuesta institucional del corriente año se observan los siguientes resultados: sobre un total de 580 respuestas, el 67% de los estudiantes expresa la intención de asistir a los talleres de exámenes finales, el 41% a tutorías personalizadas, el 38,5% al Taller de habilidades sociocognitivas y el 25% a las tutorías de pares y docentes noveles. La mayoría de los estudiantes, acuerdan sobre el beneficio que promueven los talleres de primer año para las habilidades académicas.

Jornada de Puertas Abiertas: de un total de 140 estudiantes, el 84% de los encuestados que participó de la Jornada de Puertas Abiertas indicó sobre la necesidad de información sobre Talleres de Orientación Vocacional. Así también, los profesores que asistieron a las capacitaciones plantean la imperiosa necesidad de asistir a las escuelas a realizar charlas de orientación vocacional a los estudiantes cada año.

Conclusión:

Como se ha detallado, son varias y diversas las acciones que se realizan y se destaca la importancia del monitoreo inmediato para realizar diagnósticos permanentes que permitan fortalecer o modificar las prácticas con los fines de ajustar las propuestas a las necesidades emergentes.

Los desafíos futuros que se plantean son los siguientes:

- Continuar promoviendo proyectos de extensión desde el área para diversas acciones que fortalezcan las habilidades y trayectorias académicas, tanto los que remiten a la articulación entre el nivel secundario y superior como aquellos con distintas instituciones de nivel superior.

- Fortalecer un perfil de docentes que en un futuro compartan la misma posición inclusiva que la institución que los formó, ya que son las experiencias como alumno y su impronta las que marcan las diferencias en las prácticas futuras como docente.

- Seguir generando proyectos de articulación que permitan acompañar en el desarrollo de diversas capacidades y competencias al estudiantado en pos a formar profesionales de la educación. Algunos ejemplos: son el montaje del estudio de grabación y la posterior capacitación, que van a permitir fortalecer habilidades como la oratoria, escritura de guiones y todo tipo de proyectos de Podcast, o las propuestas de actividad física (yoga, zumba, gimnasia funcional, etc.) y cultural (teatro, coro) para estudiantes, que contemplan la integración grupal y fomentan la socialización.

Finalmente, aspiramos a continuar trabajando en pos del acompañamiento continuo de nuestros estudiantes y en tender redes con los diferentes niveles educativos e instituciones asociadas, promoviendo proyectos relacionados con fortalecer las trayectorias académicas de los estudiantes de la provincia.

Referencias Bibliográficas

Baquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de pedagogía Rosario*, 4(9), 71-85.

Guerrero y otros (2020) “Trayectoria académica de estudiantes universitarios” PODIUM N° 37 pp 27-42. Ecuador.

INFoD (2021) Dirección Nacional de Fortalecimiento del Sistema Formador. Encuadre para el proceso de selección Coordinadoras/es Institucionales de Políticas Estudiantiles (CIPE) Ministerio de Educación. Argentina.

López Bonelli, Ángela (2004): La orientación vocacional como proceso. Buenos Aires, El Ateneo.

López, Emilio (1947): Manual de Orientación Profesional, Buenos Aires, Kapelusz.

Mejías, Cristina (2007): "Internet como herramienta para la búsqueda laboral", Facultades, marzo, en: www.revistafacultades.com.ar/dispatch.

Ministerio de Educación de la Nación (2015) "Orientación Vocacional y Escuela Secundaria" Libro digital Bs As

Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Presidencia de la Nación. Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) Disposiciones Generales. República Argentina.

Pierella, M.P. (2011) "El ingreso a la Universidad como experiencia subjetiva y cultural en estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario" RAES Revista Argentina de Educación Superior. Año 3. N° 3.

Rascovan S., 2016 "La orientación vocacional como experiencia subjetivante". Paidós.

Rascovan, S (2012): Los jóvenes y el futuro. Programa de orientación para la transición al mundo adulto. Proyectos con recursos y actividades, Buenos Aires, NoVedUc.

Sepúlveda, P. G. (2013). Trayectorias académicas y construcciones subjetivas de estudiantes y ex estudiantes virtuales. Apertura: Revista De Innovación Educativa, 5(2), 70-81.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. III Foro Latinoamericano de educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana.

Terigi, F. (2010) "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares" Conferencia.

Zandomeni, N., y Canale, S. (2010). Las trayectorias académicas como objeto de investigación en las instituciones de educación superior. Ciencias Económicas, 2(8), 59-65.

Práctica y saberes en la formación docente: Abordajes teóricos para repensar la educación secundaria

Universidad Nacional de San Luis, Facultad de Ciencias Humanas

María José Porta

mariajoseporta@yahoo.com.ar

Palabras clave: práctica - saberes- formación-docentes- educación secundaria

Resumen

El presente trabajo surge a partir de la profundización teórica realizada en el marco del trabajo final de la Maestría en Educación Superior en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que se está desarrollando, y pone foco en las prácticas y los saberes docentes, dos temáticas que constituyen, entre otras, el objeto de estudio del Proyecto de investigación "Educación y subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad" perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL - Argentina) en el cual se enmarca.

Su propósito es presentar algunas conceptualizaciones a ser consideradas en los procesos de formación docente de la educación secundaria. Se aborda la formación docente, las prácticas y los saberes docentes en un trabajo que los conceptualiza recuperando distintos enfoques y los articula, para repensar la formación docente en el actual contexto sociocultural e institucional.

Asimismo, se brindan algunas reflexiones acerca de la problemática entre la formación docente y la práctica y la distancia entre los saberes académicos que se brindan en la formación inicial y aquellos saberes requeridos a los docentes en la educación secundaria en el contexto actual. Reconociendo que la compleja situación actual reclama un cambio amplio y profundo, por ello es necesario pensar en las posibilidades de construcción de nuevas miradas sobre la educación, la formación, y las necesidades de la escuela secundaria a partir de considerar sus demandas y necesidades.

1- A modo de planteo Inicial

El presente trabajo surge a partir de la profundización teórica realizada en el marco del trabajo final de la Maestría en Educación Superior en la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que se está desarrollando y pone foco en las prácticas y los saberes docentes, dos temáticas que constituyen, entre otras, el objeto de estudio del Proyecto de investigación "*Educación y subjetividad: las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad"* perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL - Argentina) en el cual se enmarca.

Su propósito es presentar algunas conceptualizaciones a ser consideradas en los procesos de formación docente. Se abordan las prácticas docentes y los saberes docentes como denominador común y articulador entre los conceptos de práctica y formación docente y el lugar que ocupan las prácticas en la formación, según ciertos enfoques y concepciones.

Asimismo, se brindan algunas reflexiones acerca de la problemática entre la formación docente y la práctica y la distancia entre los saberes académicos que se brindan en la formación inicial y aquellos saberes requeridos a los docentes en la educación secundaria en el contexto actual.

2- La educación secundaria y la necesidad de repensar la formación del profesorado

En nuestro país, la expansión de la Educación Secundaria o "Media" trajo aparejado el proceso de profesionalización de la docencia en los inicios del siglo XX (Pinkasz, 1992). Desde entonces, la escuela Media y el ejercicio docente han mutado. En la actualidad, los profesores de Media se enfrentan a múltiples demandas y desafíos que plantean los escenarios escolares en un contexto de profundas transformaciones políticas, económicas, culturales y tecnológicas, entre otras, expresadas en la diversidad (cultural, social, personal) de los estudiantes, nuevas formas de circulación del conocimiento y la información, pobreza y marginación social, nuevos modos de organización familiar, la presencia de "nuevas adolescencias"[1], etc. en una escuela

[1]Débora Kantor (2008) refiere a las nuevas adolescencias como a las novedades, especificidades y complejidades que conlleva este grupo etario y que va más allá del advenimiento de una nueva generación o de un reemplazo generacional. La autora alude a lo nuevo que atraviesa a las nuevas generaciones como por ejemplo: las brechas económicas entre los mismos adolescentes y sus consecuencias; a la brecha cultural entre distintas generaciones y sus consecuencias.

que conserva casi intacto su formato[2] original o "núcleo duro" desde fines del siglo XIX. Este "núcleo duro" está conformado por: el currículum organizado en disciplinas, su enseñanza simultánea, el currículum graduado, una secuencia fija, el ciclo escolar, el currículum generalista y enciclopédico, el agrupamiento según la edad, el aula como espacio, la distribución de tiempos y espacios, entre otros (Southwell, 2011).

En la formación de docentes de secundaria, prevaleció la especialización en las disciplinas en detrimento de la formación pedagógica. Asimismo, la formación disciplinar junto a la organización curricular por disciplinas fueron los factores que incidieron en esta configuración particular de la formación docente de Media (Diker y Terigi, 1997). En este sentido Braslavsky (1999), destaca el conocido **"principio de isomorfismo"** en la formación de profesores secundarios que consiste en que los mismos tienen que ser formados en una especialización y un título con una denominación similar a la materia que van a enseñar. Este principio trajo ciertas consecuencias, tales como: rigidez en el desempeño docente, fragmentación y balcanización del currículo en asignaturas, empobreciendo la formación docente.

El **"principio de isomorfismo"** junto a la estructura organizativa y la dinámica cotidiana de la escuela secundaria, se han convertido en un obstáculo para la transformación curricular del nivel. Además, ha propiciado una reflexión profunda acerca de la formación del profesorado y de la profesión docente dado que pareciera que la formación de grado no prepara a los docentes para la realidad en la cual ejercerán su profesión, especialmente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) Entre los cambios dispuestos para la Educación Secundaria, se destacan: su carácter **inclusivo**, es decir garantizando el derecho a la educación de todos asegurando el ingreso, permanencia y egreso de los/as adolescentes y jóvenes; estos últimos entendidos como **"sujeto de derechos"** con propuestas que se enfoquen en el protagonismo del estudiante y la centralidad del conocimiento (Res. 84/2009) y; **obligatorio**, con la extensión de la escolaridad básica hasta el Nivel Medio. De este modo, la distancia entre la formación inicial y las instancias de práctica cotidiana ubica a la formación docente como una "empresa inconclusa" (Achilli, 1986) o una "empresa de bajo impacto" (Terhart, 1987; Liston y Zeichner, 1993, citados por Davini, 2016).

[2] Myriam Southwell (2011) refiere a que la educación secundaria surgió siguiendo determinado modelo e incluyendo características particulares que con el tiempo se consolidó en un formato que devino en una gramática (Tyack y Cuban, 2000) la cual procesó y modeló las sucesivas reformas y logró consolidarse como la escuela media que conocemos en la actualidad.

3- La formación y la formación docente

En este contexto de cambios en la educación secundaria amerita repensar la formación docente. Ferry (1997) establece una distinción entre la **formación personal** y la **formación profesional**. La primera es entendida desde una perspectiva psicosociológica, es decir que todo aspecto vinculado con la formación, los contenidos, los recorridos y las actitudes, se aborda a partir de la articulación entre el recorrido personal y las disposiciones institucionales de la formación profesional. Ferry expresa que "formarse es objetivarse y subjetivarse en un movimiento dialéctico que va siempre más allá, más lejos" (1997, p. 13). El autor agrega que "formarse es aprender a devenir. Es construir el propio camino de desarrollo profesional y personal" (1997, p. 13). La formación es personal y única, "formarse es adquirir una cierta forma" para actuar, para reflexionar y perfeccionar esa forma. Por lo tanto es un proceso interno en cada persona, es un desarrollo personal que consiste en encontrar formas para ejercer una profesión. En la formación personal existen variadas mediaciones (profesores, lecturas, circunstancias, las relaciones con otros, el currículum) que contribuyen a la misma.Por su parte, la formación profesional comprende los aspectos institucionales y sociales del rol docente y brinda aportes técnicos (conocimientos y procedimientos) mientras que la formación personal se encuentra vinculada a la imagen que el docente tiene de su rol, con las relaciones con sus alumnos, con los demás profesores y consigo mismo. Al mismo tiempo, Ferry discierne entre **formación inicial** y **formación continua o permanente**. La primera se desarrolla en la Universidad o en un instituto de formación docente mientras que la segunda comprende el ejercicio de la profesión docente en escenarios escolares junto a la realización de cursos de perfeccionamiento.

Anijovich, et. al. (2021) refiere al **trayecto de formación docente** "… como un proceso que se inicia antes del ingreso a la institución formadora, y en el que se pueden identificar diferentes momentos de impacto a través de la construcción de biografías escolares, que visibilizan complejas internalizaciones realizadas en la vida de alumno, en la etapa de formación docente inicial, la socialización profesional y la capacitación docente continua" (p. 28). De este modo, hay coincidencias con la mayoría de los autores contemporáneos en afirmar que la formación docente es un proceso que trasciende las instancias de formación inicial. Idea presente también en Tardif (2014), quien afirma que la formación docente es una **construcción temporal** producto de una historia personal y social y que una de las fuentes del saber docente es la

socialización pre -profesional que comprende experiencias familiares y escolares previas que inciden en la elección de la docencia, así como en las características que asume la práctica.

A propósito de ello, Alliaud (2002) sostiene que el tránsito por los distintos niveles educativos (especialmente Primaria y Secundaria) adquiere para los profesores un "alto componente formativo". La trayectoria escolar suele ser reconocida como la primera fase de la formación profesional y luego le sigue la formación inicial en donde se consolida o cambia lo adquirido previamente como estudiantes. Estas primeras experiencias son perdurables y tienen un fuerte impacto en los primeros desempeños de la práctica profesional. Alliaud (2002) expresa que el regreso a las escuelas constituye un momento clave para la actualización de la propia experiencia escolar vivida debido a que las situaciones de incertidumbre y ansiedad llevan a los/as docentes nóveles a recurrir a sus experiencias previas como alumnos/as para construir sus propios estilos y estrategias de enseñanza. Esta experiencia escolar vivida y acumulada por los/as docentes constituye una fuente de conocimientos que se actualiza ante situaciones o demandas puntuales de la profesión y de la institución en la que se encuentran.

En este sentido Alliaud (2002), afirma la importancia de indagar en la biografía escolar de los/as docentes no procurando saber lo que pasó sino lo que *les pasó* durante su escolaridad o cómo ellos/as aluden desde el presente a ese pasado escolar vivido y desde allí se proyectan como futuros/as docentes. Según la autora, apoyándose en Larrosa (2000), se trata de una **experiencia formativa** que forma parte de la vida y cobra significadoen tanto les pasa como sujetos. Es todo aquello que forma tanto de manera explícita a través de planes de estudio, programas y demás como de manera implícita, dejando huellas que guiarán las acciones del docente en el momento presente.

4- El lugar de las prácticas en la formación inicial

Las tradiciones fueron cambiando y poniendo el foco en distintas dimensiones a lo largo del tiempo[3], sin embargo en las mismas persiste la concepción de la formación en las prácticas

[3]Las prácticas docentes como campo de aplicación de conocimientos, métodos y técnicas para enseñar; relevancia a las disciplinas y la investigación científica en desmedro de la formación pedagógica y metodológica de los docentes; las prácticas docentes como campo de aplicación con técnicas instrumentales y recursos, planificación por objetivos, y evaluación de los aprendizajes cuantificables.

como campo de aplicación. Esas concepciones de distintas épocas, perviven en la actualidad y presentan ciertas reflexiones sobre el lugar que ocupan en la formación.

A fines de los ´70 y en la década de los ´80, se produjo un notable cambio que provino de la crisis de la Didáctica y del advenimiento de autores de la sociología crítica de corte neomarxista (Apple; Giroux). En el campo de la Didáctica, se desplazó el debate sobre los métodos para la enseñanza en la diversidad de las escuelas, y se otorgó el lugar a las configuraciones didácticas (Litwin) o construcción metodológica[4]. Asimismo se resaltó el papel de intelectuales críticos a los docentes y la complejidad de la enseñanza en los distintos contextos, entre otros aspectos. Desde los ´80 hasta el momento y considerando la relevancia de las prácticas en la formación docente, se ha desarrollado un **movimiento que se propone recuperar la vida de las aulas**, en su idiosincrasia, diversidad y complejidad.

También, se puede destacar un **movimiento amplio y variado que destaca el valor educativo de las prácticas mismas** y la dinámica de las interacciones entre profesores y estudiantes, lo impredecible en el acto pedagógico, la diversidad de situaciones y los intercambios implícitos entre los sujetos, el desarrollo reflexivo de la experiencia o la investigación sobre las prácticas y la dimensión artística y singular de la docencia, que interpela la dimensión técnica. Entre los autores más representativos de este movimiento se destacan Jackson, Schwab, Stenhouse, Eisner, Schon. Otra vertiente la constituye el **enfoque del docente como investigador** y su práctica como ámbito de investigación desde múltiples dimensiones. Entre los principales autores se destacan: Stenhouse, Carr y Kemmis, entre otros. Una perspectiva que ha crecido en el último tiempo y que entiende al **docente como un sujeto productor de saberes**, destacando así su protagonismo, revalorizando su rol con aquellos saberes generados en las prácticas de enseñanza a lo largo de su trayectoria. Algunos de los principales teóricos que sostienen este enfoque son Tardif, Zeichner, Alliaud, Contreras, Blanco, entre otros. Puede decirse que los enfoques de las prácticas docentes se han diversificado y tienen una baja integración entre sí. Davini (2016) considera que nuevos enfoques son pertinentes para la formación docente continua, no obstante habría que pensar acerca de sus contribuciones a la formación inicial, dado que los estudiantes están en proceso de formación y aprendiendo de sus prácticas.

[4]Se trata de un concepto creado por G. Edelstein (1996) para referir a la particular configuración de ciertos elementos al momento de planificar una clase. Estos elementos son: el manejo de la disciplina por parte del docente, su trayectoria, las finalidades que persigue y el conocimiento de las necesidades e intereses de sus estudiantes.

Por su parte, Vezub (2005) recupera el concepto de "oficio" junto con la posición académica en los comienzos de la formación docente, en donde prevalecían los modelos artesanales, centrados en la práctica, transmisión y el contacto directo con un docente con experiencia. "Son las cualidades artesanales de la enseñanza las que permiten disponer de un criterio para poner en juego, movilizar a tiempo, de manera creativa y pertinente, los saberes y recursos adecuados a las situaciones particulares que se producen en la complejidad y multidimensionalidad de los ambientes de clase" (p. 7). Con esta categoría, se rescatan además los aspectos artesanales del oficio y la necesidad de reflexionar sobre la acción.

Zeichner (2010) desde el Movimiento de la Nueva Epistemología de la Práctica, intenta posicionarse como una instancia intermedia y colaborativa entre la Universidad y las escuelas. Este enfoque advierte la distancia entre la formación docente inicial y el contexto de la escuela y propone la creación del concepto de "hibridad" o "tercer espacio" en la formación del profesorado. Este espacio representa un cambio de paradigma pasando de una situación donde el conocimiento académico [5] y práctico es considerado como "la fuente autoritaria de conocimiento sobre formación" (Zeichner, 2010) hacia otra, donde las habilidades que se encuentran presentes en las escuelas y comunidades se desplazan a la formación inicial y coexisten en condiciones de igualdad con el conocimiento académico. El autor sostiene que este cambio constituye "una vía más democrática e inclusiva" de trabajar con las escuelas y comunidades y es necesario para que las Universidades cumplan con la misión de formar docentes. La creación de estos espacios implica una relación más igualitaria y dialéctica entre ambas clases de conocimientos. En palabras de Zeichner (2010), el tercer espacio se constituye en una forma de superar "los vacíos" entre la formación docente en la Universidad y en las escuelas como así también los vacíos entre ambas y por otro lado, los vacíos con las comunidades en donde se encuentran insertas ambas instituciones.

Es decir que una de las problemáticas recurrentes es la **desconexión entre la formación docente inicial y las prácticas** que se desarrollan en las escuelas. A pesar de que la formación inicial contempla instancias de práctica a lo largo de la carrera y las prácticas se desarrollen a

[5]Zeichner (2010) entiende al conocimiento práctico de manera genérica como las distintas formas de conocimiento y habilidad que brindan las Universidades. Este concepto comprende tanto los conocimientos disciplinares como los pedagógico- didácticos.

través de un convenio universidad - escuela, esta desconexión es el “Talón de Aquiles” de la formación de docentes.

5- Saberes, formación y práctica docente

Los saberes, la formación y práctica docente en la escuela secundaria son considerados temas de relevancia para la Didáctica. Al interior de esta disciplina, conviven en la actualidad diferentes corrientes y movimientos entre los que se destacan los enfoques críticos y hermenéuticos y la nueva epistemología de la práctica.

Justamente, la expansión de la noción de saber cobró impulso con este último movimiento, vinculado a la profesionalización de la docencia y la mejora de la formación y la práctica. Desde la visión de la Nueva Epistemología de la Práctica, los estudios etnográficos y otros de corte cognitivista, los profesores despliegan una amalgama de conocimientos, habilidades, valores y aptitudes que les posibilitan relacionarse con distintas facetas de su quehacer donde las incertidumbres, dilemas, intuiciones, características personales, expectativas y el sentido común ocupan un lugar importante, apoyados en las rutinas propias de la tradición profesional. Este **saber acerca del oficio** que los profesores ponen en juego en sus prácticas cotidianas es temporal, se asienta en conocimientos, representaciones y creencias construidas en la propia experiencia de vida de los docentes y como estudiantes, en los conocimientos formalizados adquiridos / construidos en la formación de grado y en las experiencias de socialización a lo largo de su trayectoria profesional.

De acuerdo con Cometta (2017) el concepto de **saberes docentes**, atiende a otros modos de entender las relaciones entre la teoría y la acción pedagógica. La enseñanza es concebidacomo la acción pedagógica que se despliega en la vida cotidiana del aula y se sitúa en el contexto más amplio de la profesión y las instituciones”, porque la enseñanza “es 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” (Basabe y Cols, 2007, p. 151). En este sentido, los docentes tienen un rol activo, como sujetos reflexivos, racionales y creativos, sustentan esas prácticas en saberes que han sido producidos y/o apropiados en sus trayectorias escolares y profesionales.

Los saberes docentes poseen un **carácter social, colectivo y formador** debido a que los docentes van construyendo saberes desde su subjetividad a través del trabajo con sus estudiantes y colegas, los sistematizan para objetivarlos y al intercambiarlos también comparten pareceres y saberes (Mercado, 2002; Tardif, 2014).

Los saberes del docente provienen de distintas épocas y ámbitos sociales, por lo que son: **pluriculturales**, por ser una amalgama más o menos coherente de saberes procedentes de su formación profesional, disciplinar, curricular y experienciales; **históricos**, porque el docente los fue construyendo a través de su trayectoria como estudiante y luego como docente, en las diversas instituciones en las que ha trabajado.

Mercado (1991) expresa también que los docentes se forman en la resolución cotidiana de su trabajo, en los contextos locales y momentos históricos particulares en que éste se lleva a cabo. Durante esos procesos, los mismos se apropian de saberes históricamente construidos sobre la tarea docente. Apropiarse de esos saberes implica una relación activa con ellos: se reproducen, se rechazan, se reformulan y se generan otros saberes desde las situaciones concretas de enseñanza. Esta afirmación le brinda el aporte dinámico y cambiante a los saberes docentes.

Asimismo, es la práctica docente la que integra y moviliza los distintos saberes para responder a las diversas tareas que se realizan en la cotidianeidad. Por lo que el profesor debe desarrollar la capacidad de dominar, integrar y movilizar tales saberes en cuanto condiciones para su práctica (Tardif y Raymond, 2000; Gauthier, 1998). En otras palabras, y coincidiendo con Tardif (2014), los docentes se apropian de los saberes necesarios para desempeñar su práctica docente durante el trabajo en las escuelas y en la interacción con los diversos sujetos que participan de la comunidad educativa. Tardif y Raymond (2000), sostienen que saber cómo permanecer en una escuela es tan importante como saber enseñar en la clase.

Otra característica que presentan los saberes es que se insertan en una **duración temporal** que remite a la historia de su formación y de su adquisición, y suelen integrarse en procesos de formación institucionalizados, coordinados por agentes educativos. Los saberes del docente con el tiempo se rutinizan ya que son medios para gestionar la complejidad de las situaciones de interacción y disminuir la inversión cognitiva de este, en el control de los acontecimientos. Son un modelo para simplificar la acción y los docentes llegan a interiorizar reglas implícitas de acción, adquiridos con y en la experiencia.

Esta característica, además alude al proceso de construcción de los saberes docentes a lo largo del tiempo. Tardif (2014) refiere a que los saberes docentes se construyen entre los 3 (tres) y 5 (cinco) años del ejercicio de la profesión y a medida que pasa el tiempo, estos saberes se consolidan, se vuelven más certeros, estables y resistentes por la rutina de la práctica docente, pasando a formar parte del repertorio o base de conocimientos de los profesores.

6- Reflexiones provisorias

A pesar de los cambios efectuados en los programas de formación docente de Secundaria en los últimos años (incremento de años de estudio, de conocimientos formalizados y de espacios de prácticas), la lógica aplicacionista y la primacía de los conocimientos disciplinares resultan aún dominantes, acentuando la distancia con la realidad del ejercicio profesional.

Por otra parte, los saberes prácticos o experienciales poseen escaso reconocimiento y no suelen ser considerados en las instancias de formación –inicial o continua-, a pesar de que tienen una influencia relevante en las prácticas cotidianas y en la configuración de la identidad y el desempeño profesional. Asimismo, tanto la predominancia de la biografía escolar como de la socialización laboral, superan ampliamente la preparación adquirida durante la formación inicial.

La formación docente actual no está pudiendo acompañar los cambios acaecidos en los contextos escolares de Secundaria, propuestos a partir de la Ley de Educación Nacional, y tampoco las problemáticas recurrentes, de larga data, y emergentes en la Escuela Media. En estos momentos, es necesario acudir a: prácticas de enseñanza que generen sentido y despierten la motivación en los estudiantes; al manejo de distintos grupos (cautivando y manteniendo su atención); instancias de práctica pedagógica integrando los contenidos actitudinales en pos de la formación integral de los estudiantes y de la convivencia escolar, evitando situaciones de violencia escolar y violencia digital; el acompañamiento de las trayectorias escolares para el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes del Nivel Medio; el trabajo interdisciplinario y con problemáticas de relevancia entre docentes de distintas disciplinas, entre otras acciones que se podrían considerar.

Por último, con este trabajo invitamos a la problematización y revisión de los dispositivos formales e informales que se ponen en juego en la formación docente, durante las primeras

prácticas de la carrera, en la práctica docente final y en los primeros desempeños laborales para poder comprender su potencialidad, sus limitaciones y sus problemas, facilitando el desarrollo de experiencias de aprendizaje significativas para la formación y reconociendo que la compleja situación actual reclama un cambio amplio y profundo. Por ello, es necesario pensar en las posibilidades de construcción de nuevas miradas sobre la educación secundaria, la formación y las necesidades de la escuela "Media" a partir de considerar sus demandas y necesidades.

7- Bibliografía:

-Achilli, E. (1989).*La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. Talleres de docentes*. CRICSO. Rosario.

-Alliaud, A. (2002). Los residentes vuelven a la escuela. Aportes desde la biografía escolar. En: Davini, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. pp. 39 – 78. Bs As. Papers.

-Anijovich, R; Capelletti, G.; Mora, S.; Sabelli, Ma. J. (2021). Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Bs. As. Tilde.

-Basabe, L. y Cols, E. (2007). Cap. 6 La Enseñanza. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L.; Feeney, S. *El Saber didáctico.* pp. 125- 161. Bs. As. Paidós.

- Braslavsky, C. (1999). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 19*. pp 13- 50.

-Cometta, A. (2017). La Didáctica y su compromiso con la práctica. Una reflexión sobre los saberes docentes. *Archivos de Ciencias de la Educación*; *11,11*pp- 2- 17.

-Davini, C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Bs. As. Paidós.

-Dicker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Bs. As. Paidós.

-Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Ediciones Novedades Educativas.

-Gauthier, C. et. al. (1998). *Por uma teoría da pedagogía. Pesquisas contemporáneas sobre o saber docente*. Brasil: UNIJUI.

-Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar jóvenes y adolescentes*. Bs. As. Estante.

-Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de la Cultura Económica.

- _____ (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. *Infancia y aprendizaje*, 55, pp. 59 – 72.

-Pinkasz, D. (1992). Orígenes del Profesorado Secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. En Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.). *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente.*pp. 59-82. Bs. As. Miño y Dávila, FLACSO.

-Southwell, M. (2011). La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En Tiramonti, G. (dir): *Variaciones sobre la forma escolar*. pp. 35-69. Rosario: Homo Sapiens.

-Tardif, M. (2014). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea. E-pub.

-Tardif, M.; Raymond, D. (2000). Saberes, tiempo y aprendizaje del trabajo en el magisterio. *Educación y Sociedad, XXI, 73*. pp 209-244.

-Vezub, L. (2005). Ejercer la docencia: ¿vocación, trabajo, profesión, oficio?. *Didac, 46*, Universidad Iberoamericana, pp 4- 9.

-Zeichner, K. (2010). Nuevas Epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la Universidad. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68*, pp. 123-149.

La formación docente a partir de la comprensión de lo Institucional

Torres Rojo, Miriam Roxana[6]

miriamroxanatorres@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis, Argentina.

Universidad Nacional de Villa Mercedes-San Luis, Argentina.

Como es de público conocimiento, en este cambio de época, postpandemia se considera repensar el sistema educativo en general y las instituciones en particular.

Como formadores de formadores podemos adicionar en concepto, el entendimiento y las posiciones respecto a la valoración de las instituciones.

Desde el espacio curricular de Instituciones Educativas, para el Prof. Universitario en Letras, cohorte 2022, se expone una mirada sobre la vida institucional en las escuelas. En esta oportunidad se describe una parte del trabajo del proyecto de Extensión y Docencia (PED) "Instituciones de Educación" y del Proyecto de Investigación "Instituciones de Educación" avanzando sobre la conceptualización primera, institución.

En la investigación se analizan distintos ejes y conceptos de la administración de los sistemas educativos: aquí circularemos sobre la conceptualización de los mismas, ya que se considera que sería un factor de optimización de buenas prácticas de enseñanza y de aprendizaje.

Desde este atisbo, las escuelas son consideradas como construcciones sociales que reproducen ethos socio-culturales, desentrañando estilos institucionales singulares, por lo cual adquiere relevancia, que los estudiantes en su período de formación, puedan reflexionar sobre las

[6] Doctora en Educación. Profesora de Cátedra Instituciones Educativas. Investigadora y extensionista.

prácticas de modo que se logren aprendizajes de la realidad socio-cultural, en la cual se desarrollarán como profesionales de la educación, en éste tiempo.

Palabras claves: realidad socio-cultural - escuelas- estilos institucionales.

Introducción

Las instituciones de existencia, y especialmente, en este caso, las instituciones de educación han ahondado sus estilos institucionales, impactando de diferentes modos en los estudiantes en su período de formación académica.

Hoy, se considera valioso el estudio y la interpretación del entramado sistema socio-cultural y micro-estructural en el que se desarrollan las instituciones educativas, considerando sus singularidades. En las instituciones de existencia se consideran e interjuegan concepciones de saber-poder en los procesos de enseñanza-aprendizaje que determinan dinámicas propias y segmentan procesos de cambio de la vida institucional y profesional de los actores, por lo cual el compromiso y la conciencia de los alcances de lo institucional aportan una mirada a la formación integral de los futuros docentes en la construcción de un sistema educativo plural.

El objetivo de esta propuesta es indagar sobre la vida institucional en las escuelas. En esta oportunidad se describe una parte del trabajo del proyecto de Extensión y Docencia (PED) "Instituciones de Educación" y del Proyecto de Investigación "Instituciones de Educación", indagando sobre el concepto de Institución.

Desarrollo teórico o conceptual

Aquí presento una síntesis, de alguna de sus acepciones más naturalizadas respecto a las instituciones escolares, escuela. Organización y Administración. Retomo icónicamente a icónicamente a Kaminsky, G. (1990); Ader, J. (1990); Ana Vitar (2006); Gairín Sallán (1999); Ader, J. (1990) Schlemenson (1996) Benno Sanders (1990) autores elegidos desde distintas perspectivas y metodologías de estudio sobre la organización y las instituciones escolares específicamente.

Kaminsky, G.[7](1990) propone como punto de partida, la afirmación de que todo el mundo conoce lo que es una institución porque "la vive, la vivió y la vivirá", porque a las instituciones más allá de vivirlas las padecemos, las transitamos, las aceptamos o criticamos. "Sólo una fantasía literaria tipo Robinson Crusoe puede prescindir de la institución como una realidad inevitable o indispensable de la vida humana".

El autor afirma que toda institución tiene una organización material (edificios, mobiliarios, instrumentos propios, etc.) y también una organización jurídica (leyes, reglamentos, disposiciones, etc.) (Kaminsky, G. 1990);

Estas organizaciones son productivas porque producen bienes, administración de bienes, salud, deportistas, psicólogos, peritos mercantiles, soldados, etc.

Las instituciones tienen un sistema de circulación y distribución de personas, donde hay espacios visibles que se usan para actividades formales y otros, no tan formales, predestinados a la producción de gestos, actitudes e ilusiones. El autor va a afirmar que es tan importante y significativo el espacio instituido para el desempeño de directores o jefes, secretarias o porteros, gerentes o cadetes como lo son sus paredes, sus baños, sus inscripciones murales y todo aquello que trasciende lo hablado, es decir lo conocido o presupuesto por todos, lo obvio institucional.

Institución es el matrimonio, la paternidad, el ahorro, las leyes y todos aquellos discursos formalizados en una sociedad. Va a decir también que son procesos que se mueven, en un escenario de conflictos, desajustes y que presupone todo menos la armonía de un proceso fijo y estable, por lo que se puede pensar, que el proceso de institucionalización es el producto permanente de un interjuego entre lo instituido y lo instituyente. Puede registrarse los fines, objetivos, funciones o tareas de las instituciones, pero todo ello no agota la trama compleja del proceso institucional, la dimensión de lo imaginario en las instituciones.

Para finalizar, el autor afirma que no sólo interesa conocer qué son las instituciones sino también qué creen que son, y esto forma parte de la misma dimensión institucional, como sus

[7] **Gregorio Gerardo Kaminsky** (1950- 2018) filósofo, psicólogo social y escritor argentino, con más de cuarenta años en la investigación y la docencia universitaria.

muros, sus producciones y circulaciones y son los grupos quienes pondrán en juego este movimiento.

Institución

Vitar,[8]A. (2006) a definir a la institución como lo "dado", "lo inmediato", "lo que está ahí" y sus relaciones con la historia, que son el resultado de largos procesos de sedimentación de formas de hacer que resultan valiosas para una sociedad, lo que implica un escenario de conflictos sociales, donde se concatenan decisiones sobre cómo hacer valiosas o no ciertas prácticas y su normalización.

Los procesos instituyentes como historización de las instituciones y como vía para recuperar las posibilidades de transformarlas. El sujeto se constituye porque la institución le ofrece modos de ser, rasgos que le permiten identificarse con ellos, también porque el sujeto es constitutivamente incompleto y busca "llenar ese vacío", aun así, los discursos no logran suturar o totalizar las identidades.

Lo instituido como articulación ocurrida en la tensión entre lo necesario y lo contingente, como fijación histórica temporal de un proceso de institucionalización, nos permite pensar a la institución como fruto de relaciones políticas de antagonismo y articulación, que tienen lugar en lo sedimentado y en lo que se disloca, una tensión indisoluble entre la necesidad y la contingencia (Vitar, A. 2006).

Para Kaës, R. (1966)[9] la Institución es antes que nada una formación de la sociedad y la cultura, cuya lógica propia sigue. Instituida por la divinidad o los hombres, nos pre-existe y se nos impone a nosotros. Se inscribe en la permanencia**.**

[8] Lic. Ana Vitar Integrante del equipo de profesionales de la Organización de Estados Iberoamericanos y profesora universitaria. Su trayectoria profesional está focalizada en la investigación y la formación en materia de políticas educativas y sociales. Entre otras publicaciones pueden mencionarse "Políticas de educación. Razones una pasión", "Gestión de innovaciones en la enseñanza secundaria".

[9] René Kaës , nació 1936 en Fameck , es psicoanalista , psicólogo y profesor emérito de psicología clínica y psicopatología en la Universidad Lumière Lyon 2 . Particularmente interesado en el psicoanálisis grupal.

Identidad Organizacional

Este concepto es como una metodología para detectar los rasgos centrales que diferencian una organización de otra. Como un procedimiento que, partiendo de un concepto general del fenómeno organizativo a nivel descriptivo, pueda contar con elementos de diferenciación tales que, no obstante pertenecer a la misma categoría de fenómenos revelen ordenadamente las características, rasgos, perfiles, etc. que hacen a su propia identidad.

Benno Sanders [10](1999)

A partir de su estudio de la administración latinoamericana, se preocupa por la eficacia en el despliegue organizacional. Introduce el criterio de relevancia cultural.

Considera al ser humano como bio-psicosocial, atendiendo a la complejidad y totalidad del mismo, teniendo en cuenta su sistema de creencias, aspectos biológicos, psicológicos y culturales.

Propone el paradigma multidimensional de la administración, el cual está constituido por cuatro dimensiones interactuantes: económica, pedagógica, política y cultural, correspondiendo a cada dimensión un criterio administrativo predominante: eficiencia, eficacia, efectividad y relevancia.

El papel de la administración debe enfatizar los principios de concientización, significación, acción humana colectiva a la luz de los conceptos de relevancia. Es el criterio cultural que mide el desempeño administrativo en términos de significación, pertinencia y valores.

Luego de reseñar y traer las palabras de distintos autores referentes a institución, propongo a partir de mi formación en el campo, el siguiente concepto.

Actualmente, no se puede conceptualizar institución sin el estudio y la decodificación del entramado sistema socio-cultural y micro-estructural en el que se insertan las instituciones educativas. Considerando sus condiciones de posibilidad, se piensan e Inter juegan

[10] Benno Sanders. Educador brasileño. Licenciado en Filosofía y Literatura de la Universidad Federal Fluminense de Río de Janeiro; Máster y Doctor en Administración de la Educación.

concepciones de poder-enseñanza-aprendizaje que determinan dinámicas propias y segmentan procesos de cambio de la vida institucional.

Afectada transversal y verticalmente se ve posicionada en el centro de la vida reguladora de líneas de acción políticas, administrativas y organizacionales afectan la construcción del otro.

Aquí me gustaría agregar a esa taxonomía la subjetivación de los sujetos objetivados por el sistema educativo: los estudiantes. Por lo cual entiendo por Institución:

Las instituciones *"pensadas como sistemas de organización que determinan patrones sociales y segmentan líneas de acción y de pensamiento cultural. Delimitan ejes, tiempos, recurren a necesidades político-económico-sociales y son una oportunidad de pensar el orden social (en la medida que interactuamos con ellas), a través de nuestras propias prácticas".* Torres Rojo, M.R (2022)

Algunas de sus características

1- Son mediadora de sujeciones que nos atraviesan como sociedad.

2- Delimitan formas y ejercicios de hacer, pensar y producir bienes materiales, sociales y culturales.

3- Sostienen estándares de calidad.

4- Trabajan en el orden de la subjetivación de los sujetos.

5- Se equilibran por medio de fuerzas instituyentes.

6- Permiten proyectar procesos de cambio.

7- Representan y reflejan el ideario socio-cultural de los actores que la conforman. Torres Rojo, M.R (2022)

Las instituciones de educación "*son aquellas organizaciones especialmente dedicadas a la transmisión de conocimientos validados socialmente y jurisdiccionalmente, que se introducen en la constitución de la subjetivación del sujeto a través de su saber-poder y de sus prácticas.*

Diseño metodológico

Se presenta parte de una investigación que se realizó desde una metodología de investigación cualitativa a fin de identificar y hacer emerger los elementos constitutivos de la representación sobre instituciones y conocer la organización de esos conceptos. La cualificación permite problematizar las formas en que los individuos y los grupos constituyen e interpretan las organizaciones y a las sociedades; su intención es la de entender los acontecimientos, las normas, valores desde los propios sujetos que la producen y experimentan.

Participantes cohorte 2022 estudiantes de tercer año de la carrera de Prof. En Letras.

Instrumentos Cuestionario semi-estructurado.

En la investigación cualitativa existen distintos métodos y grados de estructuración de éstos. En este caso se trabajó con cuestionario semi-estructurado.

Este estudio se realizó en el ámbito real de trabajo de los estudiantes, se implementó el cuestionario como primera actividad de cátedra para recuperar los conocimientos previos sobre el objeto de estudio: institución, a fin de comprender los sucesos, normas, valores y representaciones desde la perspectiva de los actores que las producen y experimentan para alcanzar la posibilidad de pensar en los contextos de significados con los cuales los sujetos estudiados operan en el marco de la igualdad de oportunidades (Vieytes, 2004, p.613).

La metodología propuesta permitió acceder a la subjetividad del otro en aras de encontrar respuestas a la investigación, poniendo el interés en los comportamientos de la sociedad y del individuo; bajo el supuesto de que el sujeto vive en un proceso de constante construcción de significados y significaciones.

Conclusiones preliminares

Consideramos a las escuelas como construcciones sociales que reproducen ethos conductuales y culturales, desentrañando estilos institucionales singulares, por lo cual adquiere relevancia, que los alumnos en su etapa de formación, puedan reflexionar sobre las prácticas y tópicos conceptuales de las instituciones, de modo que se logren aprendizajes aprehensivos de la realidad socio-cultural, en la cual se desarrollarán como profesionales de la educación.

Desde esta propuesta se intenta articular algunos determinantes teóricos con prácticas efectivas en las instituciones. Desde la mirada de la micropolítica escolar se estudian algunos mecanismos y funcionamiento de la vida escolar.

Podemos hablar de algunas conclusiones preliminares, en este caso reafirmar la tesis que el quehacer pedagógico, se presenta paralelo al sistema de enseñanza y a la tendencia de auto reproducción en determinados contextos de justificación.

En principio, a manera de concluir preliminarmente esta propuesta se obtiene como resultado (Ver gráfico 1) que por institución se considera el lugar físico, su función y su sentido.

Estos resultados confirman una visión clásica del objeto de estudio, junto con nuevas justificaciones y necesidades de actualización de sentido. Cuando se afirma que la institución "forma" a través de distintas actividades, invitan a la línea de fuga posible, invitan a repensarla y a activar los mecanismos recursivos dentro de la institución de modo que se integre a las nuevas demandas socioculturales.

Por lo hasta aquí descripto se las siguen pensando como reguladoras sociales o culturales en la trama social, en sus sentidos amplio y restringido del término. En términos formales, curiosamente no se mencionan organizaciones de educación informales o no formales.

Esta investigación seguirá en pos de nuevas lecturas y nuevos procesos que integren la y las miradas orientadoras sobre el fenómeno de lo institucional y respectiva función e integración en la sociedad.

Expresada en el siguiente gráfico:

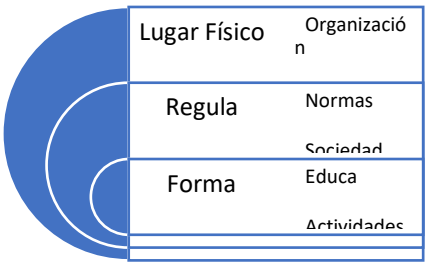


Figura1: concepción de Institución por la cohorte 2022.

Fuente: elaboración propia.

Referencia

Ader, J. (1990) Organizaciones. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Alfiz, I. (1997) El *Proyecto Educativo Institucional*. Propuestas para un diseño colectivo. Ed Aique. Buenos Aires.

Benno Sanders (1990) *El paradigma multidimensional* Revista Argentina de educación. Buenos Aires.

Bidart Campos, G. (2000) Lecciones *elementales de política* Ed. Ediar. Buenos Aires.

Bobbio, N. (1985) *Estudios de historia de la filosofía. De Hobbes a Gramsci*. Ed Debate SA Madrid.

Castoriadis, C. (2010) *La institución imaginaria de la Sociedad*. Ed. Tusquets. Bueno Aires.

Etkin, J. (2003) *Gestión de la Complejidad en las Organizaciones. La estrategia frente a lo imprevisto e impensado.* México Ed. Oxford. Pág. 39-50

Fernández, L. (1994) *Instituciones Educativas*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Kaes, R. (1996). *Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones,* en La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos. Ed. Paidós Buenos Aires.

Gairín Sallán, J. (1999). *La organización escolar: contexto y texto de actuación*. Ed. La Muralla, Madrid, España.

Hobbes, T. (1588-1679) *El Leviatán*. en Dossier Maestría Sociedad e Instituciones. . Universidad Nacional de San Luis.

Kaminsky, G. (1990) *Dispositivos institucionales. Democracia y autoritarismo en los problemas institucionales*, Lugar Editorial, Buenos Aires.

Létourneau, J. (1997) *Mundialización e identidad histórica de las regiones*. Ciclos N°12 Año 1997- Dossier Maestría Sociedad e Instituciones. Universidad Nacional de San Luis.

Loocke, J. (1960) *Dos ensayos sobre el gobierno civil en Educación.* Ed. Abellán Dossier Maestría Sociedad e Instituciones. Universidad Nacional de San Luis.

Piotti, L. y Lupiañez, S. (2002) *Análisis institucional y vínculos de convivencia escolar*. Comunicarte Editorial. Córdoba.

Robbins, S. (2014) *Administración*. Ed. Pearson. México.

Santos Guerra, M. (1994) *Entre bastidores: el lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. España. Parte II: El entramado de las relaciones. Cap.4 y 5. Parte VI: Cultura Escolar.

Schlemenson, Aldo Y Otros (1996). *Organizar y Conducir la escuela*. Ed. Paidós. Buenos Aires.

Torres Rojo, M.R. (2010) Docentes y escuelas: debates y Reflexiones. Capítulo *Las Dinámicas Institucionales y las prácticas Áulicas*. Ed. LAE.Universidad Nacional de San Luis. (Pág. 73 a 80).

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la Investigación en Organizaciones, Mercado y Sociedad. Epistemología y técnicas*. Ediciones de las ciencias. Buenos Aires.

Vitar, A. (2006) *Políticas de Educación. Razones de una pasión.* Ed. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Weber. (1944) *Economía y Sociedad* Tomo II. Ed. Fondo de Cultura económica. México.

Mediación Escolar. Educando para resolver conflictos.

Esc. Digital Albert Einstein.

Esc Autogestionadas EPA 15, 16 y 17

Ana Carolina Sánchez

acarosanchez@gmail.com

Palabras claves: Mediación. Conflicto. Toma de decisiones. Educación. Violencias.

Presentación:

Este proyecto con la comunidad educativa, tiene como principal objetivo trabajar sobre nuevas estrategias para atender a la creciente conflictividad en la convivencia social. Se basa en la necesidad de promover condiciones que posibiliten el aprendizaje de habilidades para la vida, definidas como aquellas capacidades o aptitudes que permiten al niño/a o adolescente empoderarse para afrontar de modo positivo y constructivo los desafíos cotidianos, respetándolo en su integridad, dignidad, libertad de conciencia y de expresión.

Fundamentación:

La escuela reproduce en sus relaciones y también en algunos discursos implícitos lo que sucede en el contexto social que la alberga. Ingresan en la escuela de la mano de sus actores, los valores de una sociedad donde: ganar supone que otro pierda, donde ser diferente supone que somos mejores que otros, donde quien tiene se presenta más fuerte decide y el resto solo acata.

En la sociedad en la que está inmersa nuestra escuela sucede el consumo la discriminación el abuso de poder y la intolerancia, entonces sucede la violencia. Históricamente desde las instituciones educativas, se ha respondido ante este problema con control y sanción, respondiendo a un paradigma competitivo, ya enraizado en nuestra cultura. Sin embargo nuestra ley nacional de educación propone “brindar una formación ciudadana comprometida

con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica del conflicto, respeto de los derechos humanos, responsabilidad honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural" – (Ley Nacional de Educación N° 26206, Cap II, art 11)

El conflicto escolar aumenta día a día, las estadísticas son reveladoras. Los estudiantes toman como lenguaje natural la agresión, física y verbal, como manera de comunicación con sus pares, dejando al diálogo y a las habilidades sociales relegadas. Permanentemente el conflicto está presente en nuestras vidas, aprovecharlo para sumar soluciones nos dará una gran oportunidad para exponer criterios que permitan al estudiante en particular y a la sociedad en general llegar a un entendimiento que permita una convivencia adecuada.-

En la vida escolar los alumnos comparten muchas horas, los problemas que se suscitan son variados y cuando no llegan a solucionarse de manera adecuada, se acumulan dando lugar a la agresión como solución primaria, que solo logran una escalada mayor del conflicto. Por lo tanto, se hace necesario generar herramientas comunicacionales, reforzando así una cultura del diálogo y del entendimiento, que permita a nuestros estudiantes disponer de las estrategias necesarias para superar sus conflictos, convirtiéndolos en oportunidades de crecimiento personal.

Por otro lado, es necesario revisar los mecanismos o procesos de resolución de conflictos con los que contamos en nuestra sociedad y en particular en nuestro ámbito educativo, concluyendo que conocemos un solo método de resolución, que lamentablemente repetimos a lo largo de toda nuestra existencia, y es el "litigio reglado" donde las personas aprendemos desde muy temprana edad a resolver nuestros conflictos exponiéndolo ante un tercero decisor, con referencia jerárquica (madres, padres, docentes, jueces) quienes resolverán el conflicto, tomando una decisión ecuánime según su propio criterio, por lo cual no estamos educando a niños, niñas y jóvenes, para pensar y decidir sobre sus propios conflictos, por el contrario les enseñamos solamente a acatar la norma dictada por la autoridad.

Estos niños, niñas y jóvenes, que hoy formamos en la cultura de la paz serán los adultos del mañana que traspolarán estos conocimientos a su familia y a la sociedad.

Objetivo General:

- Promover el conocimiento, las capacidades, las actitudes y los valores necesarios para producir cambios de comportamiento que permitan a niños, niñas, adolescentes y adultos; prevenir los conflictos y la violencia, resolver conflictos de manera pacífica y crear condiciones que conduzcan a la paz. Educar para la toma de decisiones cooperativas.

Objetivos específicos:

- Formar a niños y niñas para el reconocimiento de emociones propias y en la empatía necesaria para el reconocimiento de las emociones del otro.
- Formar en capacidades de comunicación.
- Educar para la toma de decisiones racionales, no impulsivas, y estratégicas.
- Fomentar el uso de sistemas de resolución de conflictos inclusivos, democráticos, y no litigiosos ni sancionadores.
- Educar para la cooperación en contraposición con sistemas actuales de competitividad. (paradigma del ganar/ ganar)
- Formar estudiantes mediadores/as

Líneas de trabajo:

1- **Sensibilización a la comunidad educativa, con participación a las familias.**

Objetivo: Difundir los principios básicos de la Educación para la Paz y de Mediación Escolar entre los miembros de la comunidad educativa.

Destinatarios: Comunidad educativa en los tres niveles educativos: Inicial, Primario y Secundario. Estudiantes, niños, niñas y jóvenes; docentes; padres, madres y tutores; personal administrativo y de maestranza; autoridades.

Actividades:

- Participación en jornadas de reflexión escolar, actividades de Integración propias del calendario escolar. Jornadas puertas abiertas a la comunidad y las familias.
- Posters, folletos, carteleras, en espacios comunes de los edificios escolares.

- Realización de talleres con los estudiantes, en las aulas. Objetivo especial: presentar el proyecto, informar sobre mediación e invitar a participar de los talleres de formación de Estudiantes Mediadores.

2- **Trabajo con el equipo docente.**

Objetivo: Capacitar al personal de la institución.

Destinatarios: Personal docente, autoridades, personal de gestión y personal nodocente.

Actividades:

- Formación de docentes referentes en Mediación, a través de diferentes cursos de capacitación con temas relacionados a: Emociones, comunicación, identidad de género, protocolos para casos de violencia, conflicto y resolución de conflictos, diferentes sistemas de mediación, y justicia restaurativa.
- Reformulación de planificaciones, para la integración de la perspectiva de mediación en la curricula escolar, favoreciendo la promoción de valores como: cooperación, no competitividad, igualdad y no violencia.

3-**Formación de Alumnos Mediadores y Centro de Mediación Escolar:**

Objetivo: Enseñar las estrategias y habilidades necesarias para desempeñar la función de niños/as y Jovenes mediadores/as en el ámbito escolar y fomentar su participación en el Centro de Mediación Escolar.

Destinatarios: Niños, niñas y adolescentes, mayores de 10 años, del nivel primario y secundario.

Actividades:

Talleres semanales de formación como estudiantes mediadores (actividad extracurricular).

En estos talleres se proponen actividades lúdicas grupales, como disparador emocional al inicio de cada tema; intentando de esta manera vivenciar la experiencia a través del juego en el propio cuerpo. También se proponen debates grupales, representaciones de casos (rol play). Algunas veces se llevan a cabo clases expositivas, a fin que los participantes tomen contacto con los principales planteos teóricos, tengan la oportunidad de consultar al tallerista y se socialicen diferentes materiales bibliográficos, según el interés particular de cada participante en el taller.

Es muy importante formar a los/las jóvenes mediadores en técnicas relacionadas a "la pregunta" como herramienta comunicacional esencial del/a mediadores/as y como estimulante para la toma de decisiones propias en los participantes de una mediación.

Preguntar a las partes sobre sus propios intereses, colabora de manera notable a la toma de decisiones propias por parte de los participantes dueños de su conflicto; en contraposición al paradigma que ya hemos explicado intentamos abandonar de respuesta o resolución aportada por un tercero con autoridad (en la mayoría de los casos el/ la docente)

Meta al cierre del ciclo escolar:

Centro de Mediación Escolar.

Las tres líneas de trabajo propuestas, llevan a la realización de un Centro de Mediación Escolar, que sea un proyecto sostenible en el tiempo y que colabore a la construcción de un ambiente escolar pacífico, con adecuada gestión de los conflictos internos y externos de repercusión escolar; para una sana convivencia y desarrollo social.

Bibliografía

[1] BRANDONI, Florencia. Mediación Escolar, Propuestas, Reflexiones. Ed. Piados 2015.

[2] CASCON SORIANO, Paco. "*EDUCAR EN Y PARA EL CONFLICTO"* Cátedra UNESCO. *https://escolapau.uab.cat/img/docencia/recurso001.pdf 2001*

[3] DI PIETRO, María Cristina. *LA SUPERACIÓN DEL CONFLICTO*. Ed. Alveroni. Córdoba 2011.-

[4] ENTELMAN, Remo. *"TEORÍA DE CONFLICTOS. HACIA UN NUEVO PARADIGMA".* Gedisa. Barcelona. 2002.-

[5] FISHER, Roger – URY, William – PATTON, Bruce. *SI… ¡DE ACUERDO!*. Grupo Ed. Norma. Bogotá 1985.

[6] GONZALEZ VILLEGAS, B (traductora) TheArbinger Instituye) *Anatomía de la Paz*. La resolución del corazón del conflicto, Ridgen Edit 2017.

[7] NATÓ, Alejandro M - RODRÍGUEZ QUEREJAZU, M. Gabriela – CARBAJAL, Liliana M. *"MEDIACIÓN COMUNITARIA, CONFLICTOS EN EL ESCENARIO SOCIAL URBANO"*. Ed. Universidad. Bs. As. 2006.-

[8] RAMOS MEJÍA, Cecilia. "*UN MIRAR, UN DECIR, UN SENTIR EN LA MEDIACIÓN EDUCATIVA".* Ed. Librería Histórica. Bs. As. 2003.-

[9] RODRIGUEZ N. *Educar para la Paz*. La neurociencia de la felicidad responsable. Ed. Kairos. 2019

[10] SALCEDO, A. e YVES-RENÉE JENNINGS *La Mediación como herramienta de resolución de conflictos en el sistema educativo dominicano.* Manual de entrenamiento para facilitadores. Ministerio de Educación República Dominicana. 2016.

Análisis de Latidos en la Huella en Nivel Secundario

Valentino Aguirre M. Dolores

doloresvalentino@gmail.com

Latidos en la huella es una novela de género narrativa romántica, es por esto que pienso que introducirla a los alumnos de la secundaria aportaría un mayor conocimiento de nuestras raíces y costumbres sanluiseñas.

Fue escrita en un escenario netamente campestre ya que el lugar donde situé a mis personajes se mueven en él. Además es muy rica en prosa poética y metáfora. Rosalba, así se llama la protagonista principal, es una mujer urbana que vivía en Buenos Aires (San Telmo) y por razones de la vida decidió abandonar su casa, tomar un tren y llegar hasta donde le alcanzaba el dinero. Comenzó su viaje y llegó a un pueblo de nuestra provincia, llamado (Navia), ubicado al sur oeste de San Luis, descendió del tren y se encontró con un paisaje diferente, despoblado, desértico. Es ahí donde busca un lugar para quedarse por unos días.

El pueblo con sus costumbres y su gente que se dedican a trabajos rurales, (por lo general) el almacén en donde ella encuentra cobijo por un tiempo hasta que llegan de una estancia cercana y le proponen trabajo. Ella lo acepta y en unos días la vienen a buscar y parte. Ahí comienza la trama de la novela. Rosalba debe aprender las tareas rurales, hasta montar, ya que era el único medio que tenía para moverse en el campo. Los personajes que la acompañan en esta historia son varios: María Esther Rosales (madre de Rosalba), ingleses: Yhon, Peter, Bianca, y Kate. Don Tránsito (encargado de la hacienda), el Tata (padre de Tránsito), Don Zoilo (hombre mayor que trabaja en el correo del pueblo), Teresa (dueña del almacén), Helena (propietaria de la estancia), Juan (trabaja en el campo y es el amor de Rosalba), Josefa (esposa de un hachero y hechicera), Ceferino (vecino del campo), María (amiga de Rosalba), Ramón (empleado del almacén).

Latidos en la huella está situada en el año 1950 aproximadamente porque quise resaltar a la mujer rural de aquellos tiempos donde se vivía de una manera diferente a la de la ciudad y los trabajos de la mujer eran diversos. También quise mencionar los medios de transporte como el caballo, sulky, carros, camiones, etc. que se utilizaban en aquella época. No deje de mencionar

su flora y fauna tan amplia donde podemos mencionar el algarrobo como árbol autóctono de la zona, las jarillas, tamarindos, chañar, entre otros. También los diversos pájaros, aves, como el cardenal, la calandria, el zorzal, catas, jilgueros, lechuzas, reptiles, chancho jabalí, puma, liebres, perdices, zorros, gato montés, vizcachas, chivos, ovejas, ganado vacuno y avestruces. Como verán tenemos una variada exposición de animales en la zona. El campo que se menciona en la novela "Los Algarrobales", está situado al sur oeste de nuestra provincia, más precisamente en el departamento Juan Martin de Pueyrredón, está rodeado por el Río Salado. Mencionó también las costumbres de los habitantes, como por ejemplo, de qué manera calentaban las grandes habitaciones de techos altos, el cuidado diario de la hacienda, las comidas, el clima, y la falta de conectividad. El tren que pasaba por el pueblo dos veces a la semana partía desde Buenos Aires hacia la provincia de Mendoza, el ferrocarril se llamaba San Martín. Para comunicarse solo se hacía por cartas que depositaban en el correo del pueblo.

La música siempre presente con sus guitarras, era la manera que tenían de divertirse cuando se reunían después de una carneada o alguna otra reunión. La joven tiene un violín, algo inusual en el campo, que Rosalba trajo de Buenos Aires ya que su madre acostumbraba a tocar en algunos lugares porteños. Por aquella época se explotaba la madera y la leña para hacer carbón, por esa razón había en los campos de la zona muchos hacheros. También se veían los vendedores ambulantes, lo hacían en carros tirados por caballos o mulas y se trasladaban de un lado a otro. La escuela rural de aquellos tiempos era imprescindible para que los niños del lugar pudieran recibir su enseñanza.

Latidos en la huella fue pensada y escrita para que se conociera parte de nuestro campo puntano y especialmente para enaltecer a la mujer con todas sus raíces y costumbres, claramente me refiero a la ruralidad en toda en toda su expresión, tan abarcativa. Hoy lamentablemente los campos se encuentran sin gente, sin mano de obra a causa del gobierno que lo ha desarticulado con su política económica y la gente se ha visto obligada a emigrar de los campos por varios motivos: uno seria lo económico, la falta de escuelas para sus hijos, albergues, la falta de conectividad y fundamentalmente los caminos de la zona totalmente intransitables como la ruta N° 49. Y esto hace todo más difícil, hasta sacar los animales del campo cuando los propietarios lo necesiten. También los incendios acechan con furia grandes extensiones y la precoz ayuda de parte del gobierno para ampliar los medios y poder sofocar los intensos fuegos, esto, está ausente o insuficiente completamente.

Latidos en la huella es una novela donde se puede palpar y percibir olores, colores, sonidos, y el amor está presente desde el principio al fin de la obra. Es por esto que como autora puntana creo que mi obra es rica para conocer más de la zona sur oeste de la Provincia de San Luis, poder introducirla en los alumnos sería una buena herramienta para investigar y fomentar la lectura. En la obra narró varias historias, también mencionó otra estancia totalmente diferente, llamada "La Oración" que pertenece a otros propietarios adinerados de la zona de origen inglés, entonces se puede visibilizar otra realidad a la de Rosalba, sin embargo existe en la trama una conexión entre los personajes principales y una fuerte atracción amorosa entre uno de los ingleses y la joven. Voy describiendo desde principio a fin las distintas estaciones del año con todas sus características.

No he dejado atrás las vestimentas de la época donde se pueden comparar entre ambos protagonistas de una y otra estancia. Tampoco el corral, la laguna, la huella, la galería, el patio y el galpón, especialmente los montes por donde se mueven los personajes. El modo de hablar tan particular de los lugareños es siempre visible para los lectores que no conocen esa forma de expresión, que tienen los camperos. El mate, fiel compañero del hombre, la matera, lugar donde se reúnen a saborearlo junto a las tertulias de la mañana y atardeceres.

La obra tiene algunos secretos a develar, intrigas que no resolví y han quedado al azar del tiempo. Especialmente quise resaltar a esta jovencita que salió de un barrio porteño y llegó a este lugar semiárido, donde supo afrontar las dificultades, a pesar de sus 19-20 años. En la trama se nota que a pesar de ser sufrida y frágil, también es una guerrera de la vida y que puede cargar con toda una historia complicada que trajo de su Buenos Aires tan querido. Ya que por aquellos tiempos no era común que una joven decidiera salir a sobrevivir y quedarse inerte sin poder resolver lo que le tocó atravesar. Siendo mujer todo se hacía más dificultoso, no era bien visto, pero a pesar de todo, ella no tenía reparo en mirar hacia adelante y continuar con su vida en otro sitio. El amor es el sello personal de Rosalba, que también le toca decidir. Y la llegada de una carta inesperada le plantea más preguntas que respuestas.

Luego de haber mencionado la zona, su costumbre y vivencias haría estas PREGUNTAS A LOS ALUMNOS:

¿Conocen el Departamento Juan Martín de Pueyrredón, donde está situada la novela? ¿Cuál es el árbol autóctono del sur oeste de nuestra provincia? ¿Qué rio rodea al campo del cual estamos

hablando? ¿Cuál el género de la novela? ¿Podrían mencionar la flora y la fauna del lugar? ¿Podrían mencionar las costumbres de los lugareños? ¿Cuando hablo de matera, carneada, a que me estoy refiriendo? ¿Conocen el suelo y su clima? ¿El tren que pasaba, a que ferrocarril pertenecía? ¿Conocen nuestro campo en la zona sur oeste de San Luis? Y por último, ¿qué les parece la falta de conectividad que aun en el siglo XXI padecen los lugareños? ¿Le pondrían algún otro final a la obra?

CONCLUSIÓN:

Realizar un trabajo áulico incorporando a los docentes de nivel secundario, en un tiempo acordado con el docente, para que los alumnos puedan conocer nuestras tradiciones puntanas de la zona sur oeste de San Luis y así motivarlos a la literatura.

BIBLIOGRAFÍA DE LA OBRA:

AUTORA: DOLORES VALENTINO, se publicó en el año 2020 en la Editorial De Los Cuatro Vientos, (Buenos Aires) Argentina.

Nombre de la obra: LATIDOS EN LA HUELLA.

CITA DE OTROS AUTORES:

Perla Suez (escritora cordobesa) de su obra "Letargo"2014 Editorial Edhasa pág. N°9.

Poldy Bird (escritora argentina) de su libro "Tan amada" reimpresión en 2014 Editorial del Nuevo Extremo S.A. Cita: contratapa

Antonio Esteba Agüero (escritor puntano) de su obra "Digo el llamado". Sonetos, canciones y relatos .Editorial Universitaria de San Luis 2010 pág. N° 96.

Antoine de Saint Expery (escritor francés). "El Principito" Editorial Emece Editores Argentina 1943. pág. N° 106.

Victoria Ocampo (escritora argentina) Soneto "Libro Arena" Publicación digital de la Fundación El Libro Pág. N° 97.

Fernán Silva Valdés (escritor uruguayo) "Clavel del aire" partitura de tango 1929 pág. N° 82

“Educación Superior en Pandemia: virtualidad e igualdad en un espacio concreto. Relato de una experiencia”

UNSL, Facultad de Ciencias Humanas

Rochereul Collado, Silvio Hernán

hernanrochereul@gmail.com

Cros, Mariela Inés

marielacros@gmail.com

Costa Estrada, Daira Valentina

v.costaunsl@gmail.com

Introducción

En el siguiente trabajo pretendemos comunicar nuestra experiencia como equipo docente de Nivel Superior en el dictado virtual de la asignatura Gobierno, Organización y Gestión Institucional en pandemia. Nos focalizaremos en el sistema de trabajos prácticos de estudiantes de la Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación y del Profesorado en Psicología, correspondientes al tercer año de los planes de estudio, de las carreras mencionadas, pertenecientes a la Universidad Nacional de San Luis.

La emergencia sanitaria dio lugar al cierre masivo de actividades presenciales en todas las instituciones a nivel mundial para evitar la propagación y apaciguar el impacto del virus (Informe COVID-19 CEPAL- UNESCO 2020). En el contexto educativo como respuesta a esta situación emergente, se buscaron rápidamente alternativas para que la Educación en todos sus niveles continuara. Atravesar esta situación nos permitió reflexionar sobre la experiencia de la virtualidad, visualizando aspectos que consideramos han sido favorables y otros que responden a una utopía, pensando la modalidad virtual como una herramienta pedagógica - didáctica capaz de dar respuestas concretas y que se adapten a las particularidades, demandas y necesidades de

estudiantes y docentes. Creemos que esta propuesta no fue suficiente para garantizar el Derecho a la Educación, pensando en aspectos como la accesibilidad y la permanencia. En este sentido se observa un sistema que ya presentaba marcadas brechas de desigualdad dentro de la Educación Superior, previo al contexto de pandemia, desigualdades que se profundizaron pese a las buenas intenciones y las distintas alternativas que fomentan esta metodología de trabajo.

Desarrollo

La siguiente propuesta presenta una experiencia concreta de un espacio curricular de Trabajos Prácticos de la asignatura Gobierno, Organización y Gestión Institucional del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación y Prof. en Psicología en la Universidad Nacional de San Luis durante los años 2020-2021.

En el año 2020, con el cuatrimestre iniciado, se tomó como medida sanitaria, "el aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO)", esto nos imposibilitó el dictado de la materia de manera presencial, única modalidad considerada hasta el momento y atravesada por una fuerte cultura institucional. Entendemos por cultura institucional, un sistema de significados compartidos por todos los miembros de una organización, entre otros aspectos que visibilizan distintas formas de habitar las instituciones. Ante la incertidumbre que generó esta situación, principalmente en lo que respecta al tiempo que duraría la medida tomada por el Gobierno Nacional, surgió como alternativa la virtualidad, pensada como la herramienta que daría respuestas concretas a las particularidades del momento. Tomamos las palabras de Miguel Roman (2020), quien sostiene que esto no es un cambio de modalidad, sino que es una medida que responde a un "ajuste de emergencia" propio del contexto de pandemia, en donde se recurre a las Tecnologías de la Información y la Comunicación para garantizar el derecho a la educación. Esto nos despertó un sinfín de interrogantes, que tuvieron que ser respondidos por el equipo docente casi al mismo tiempo en el que se nos propuso la Educación virtual, entre ellos ¿Cómo se desarrollarían las clases?, ¿Cómo abordaríamos los trabajos prácticos?, ¿Qué herramientas digitales serían las adecuadas para trabajar con el grupo de estudiantes?, ¿Quienes podrían acceder a las mismas?, ¿Bajo qué condiciones lo harían?, ¿Estaríamos preparados para trabajar de esta manera?, etc.

Adoptamos esta propuesta de trabajo pero los tiempos que transcurrían, vertiginosos por la rapidez con la que ocurrían los cambios y la incertidumbre que esto generaba en el contexto que vivíamos, no nos permitió adaptarnos fácilmente, ni recibir las capacitaciones necesarias

(propuestas por la Facultad) para poder utilizar las plataformas y otros recursos virtuales recomendados. Tuvimos que responder a una dinámica de trabajo más allá de nuestros conocimientos sobre TIC y el uso de soportes virtuales.

Durante el primer cuatrimestre implementamos para el dictado de clases la plataforma meet de manera sincrónica, respetando los horarios establecidos por la institución y la utilización del correo formal de la asignatura para la comunicación, recepción de trabajos prácticos y el drive para compartir el material bibliográfico. Además incorporamos la aplicación del whatsapp como un medio informal de comunicación directo propuesto por los estudiantes.

Acostumbrados al dinamismo, la reciprocidad y el intercambio continuo en el aula, destacamos que para el equipo de cátedra fue un gran desafío trabajar en este contexto en el que vimos modificado el desarrollo de nuestra práctica cotidiana. En tal sentido consideramos que las clases presenciales no se pueden replicar en la virtualidad, presentan otro tipo de dinámicas. En nuestra experiencia la participación y el intercambio en las clases sincrónicas fue escaso, al igual que el uso de las consultas individuales o consultas escritas por mail, lo que puede asociarse a esta adaptación que también tuvieron que atravesar los estudiantes, con una accesibilidad a veces trunca y que en ocasiones los llevó al abandono.

En relación a la comunicación no nos resultó operativo el uso del mail y el drive, por ello decidimos (previo al inicio del segundo cuatrimestre) incorporar el classroom como una nueva herramienta para el trabajo, es en esta transición donde nos interiorizamos en el uso de esta plataforma que nos permitió mejorar la comunicación entre estudiantes y docentes, la presentación de los trabajos prácticos, la organización y disponibilidad de la bibliografía, la recepción de las actividades y su evaluación. Además continuamos con el uso del whatsapp como medio de comunicación informal por la fluidez que lo caracteriza.

Durante el 2021 continuamos con la misma dinámica de trabajo del segundo cuatrimestre del 2020. Las flexibilizaciones que se dieron a partir del cambio alentador de la situación sanitaria trajeron alivio y permitieron recuperar espacios de encuentro presencial en el segundo cuatrimestre, por lo que la modalidad ya no era sólo virtual sino que ahora era mixta, es decir combinando la presencialidad con la virtualidad. Se consideró el regreso a las aulas (con un protocolo) para determinadas actividades, entre ellas realizar los parciales escritos, coloquios de promoción y exámenes finales, que hasta el momento habían sido de manera virtual, lo cual demandó una gran organización y tiempo extra para los estudiantes.

Esta descripción de diferentes momentos y modalidades de trabajo nos llevaron a pensar en distintas situaciones y realidades. En tal sentido podemos decir que cada institución está caracterizada por un modo de funcionamiento, distintos movimientos que se generan al interior de la organización. Lidia Fernández (1994) plantea distintas dinámicas institucionales que predominan en distintos momentos, pero que conviven al interior de las instituciones. Las dinámicas progresivas, caracterizadas por el accionar tendiente a la resolución de problemas y las regresivas por el contrario definidas por la tendencia a no buscar soluciones a las problemáticas emergentes. Desde esta óptica podemos pensar en la alternativa virtual ofrecida para la educación en todos sus niveles, como una modalidad progresiva. Sin embargo debemos mencionar que la realidad ha demostrado otras situaciones en donde la virtualidad trajo aparejado otras variables que no dejaron garantizar la igualdad de los/as estudiantes. En relación a esto podemos mencionar que hubo un incremento de la cantidad de inscriptos a la materia, ya que muchos estudiantes que habían abandonado sus carreras por diferentes motivos, vieron la posibilidad de retomar sus estudios desde otras provincias. Sin embargo en el transcurso de la cursada se observó un desgranamiento significativo de los/as estudiantes que no podían sostener la cursada por falta de recursos tecnológicos, mala conectividad, situaciones personales - familiares y desmotivación ante la modalidad de trabajo. Entendemos a éste fenómeno como un proceso de abandono voluntario o forzoso de la carrera en la que se matricula un estudiante por la influencia positiva o negativa de circunstancias internas o externas a él (González Fiegelien 2007). En palabras de Gentili (2007) podemos pensar en la apertura que muestra nuestro sistema educativo en relación a la accesibilidad a la educación, pero no así en cuanto a la permanencia. Esta situación nos lleva a reflexionar que si bien la virtualidad ayudó a afrontar una situación excepcional, las carreras en las que trabajamos no son virtuales. Es decir, la virtualidad permitió en gran medida la continuidad, pero a su vez hubo sectores que no pudieron sostenerse, lo que da cuenta de una tensión, la oposición de dos fuerzas.

Actualmente, ya con la vuelta a la presencialidad, muchos de los que retomaron sus estudios desde sus provincias de origen, ven truncadas sus oportunidades de continuar. Por esto es que creemos que esta modalidad por sí sola no puede garantizar el derecho a la educación. En este sentido se observa un sistema que ya presentaba marcadas brechas de desigualdad dentro de la educación superior previo al contexto de pandemia, desigualdades que en ocasiones se acentuaron y profundizaron. Por ello es que en cuanto a nuestro desempeño y la realidad que nos tocó y nos toca atravesar, podemos decir que surgen dificultades que nos llevan

constantemente a re-pensarnos y revisarnos en nuestras prácticas en pos de la igualdad educativa entendida como la posibilidad de garantizar el acceso a la formación al mayor número de personas sin distinción alguna. Esto podemos pensarlo ya enmarcados en una nueva presencialidad adaptada donde varios recursos digitales han logrado instituirse, establecerse como parte de la realidad cotidiana de la institución educativa.

Reflexiones

A modo de cierre podemos plantear diferentes reflexiones y apreciaciones sujetas a nuestra experiencia concreta. Consideramos que la virtualidad ha logrado instituirse en la educación superior y reconocemos en el uso de plataformas y otras tecnologías una herramienta valiosa que favorece la mejora de la comunicación, sin embargo aún suena más cercano a una utopía pensar que este recurso permite la igualdad en educación, por ello es necesario reflexionar sobre cómo podemos enriquecer la implementación de estas nuevas tecnologías de la virtualidad desde un análisis que dé cuenta de la complejidad, para realmente generar igualdad de oportunidades.

No se puede replicar una clase presencial en la virtualidad, para ello se necesita re pensar las clases virtuales con una metodología propia y no como una solución momentánea como sucedió durante la pandemia para garantizar la continuidad de la educación. Ante esto debemos tomar conciencia de la importancia de la virtualidad y pensar en la continua formación sobre las TIC, por parte los docentes que pese a ciertas resistencias afrontamos el desafío. Esto sin perder de vista la posibilidad de acercarnos a comprensiones profundas que den cuenta de la complejidad que caracteriza el encuentro de enseñar- aprender.

Por último nos interesa destacar el esfuerzo realizado por toda la comunidad educativa para sobrellevar una situación atípica nunca antes vivida demostrando que ante la adversidad siempre la educación brinda respuestas y se cuestiona las prácticas de manera constructiva en pos de una mejor calidad educativa.

Bibliografía:

- González Fiegehen, L. (2007). "Repitencia y deserción estudiantil en América Latina y el Caribe 200-2005. La metamorfosis de la Educación Superior". Cap.11 pp. 156-168. Caracas: Instituto Internacional de la Unesco para la Educación.

- Gentili, P. (2007): Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos. Ed. Homo Sapiens.

- Fernández L. (1994) La Dinámica Institucional. Instituciones Educativas Ed. Paidós. Buenos Aires (Pág. 54-79).

- Informe COVID-19 CEPAL- UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19 (cepal.org)

- Miguel Román, José Antonio (2020): "La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo". Rev. Latinoamericana de Estudios Educativos (México), Vol. L, Núm. Esp. pp. 13 - 40. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México, México.

Universidad Nacional de San Luis, FCH

Gianformaggio Paula Candela

Barría Agreda, Sasha María de los Ángeles

ENFOQUE DE SISTEMAS

Surgió como una concepción interdisciplinaria y totalizadora basada en la Teoría General de Sistemas y la Cibernética.

Enfoques de sistemas o sistemático: Se concentra en la interacción de los elementos considerando los efectos de estas interacciones. Modifica simultáneamente grupos de variables. Se realiza una fundamentación de los hechos por comparación del funcionamiento del modelo con la realidad. Conduce a una enseñanza.

Sistemas abiertos y sistemas cerrados.

Sistema abierto: Como sistema abierto entendemos que está en relación con su ambiente, esta relación es fundamental en la existencia del sistema y en su posibilidad de crecimiento y transformación.

En esta interacción del sistema y el ambiente, este lo modifica y a su vez es modificado.

Sistema cerrado: Este sistema no intercambia absolutamente nada con el ambiente, todos los recursos están definidos de antemano y presentes al mismo tiempo. Es tomado como una abstracción intelectual.

¿La escuela como un sistema abierto?

¿Por qué la escuela es un sistema abierto?

La escuela puede ser considerada un sistema social y una de sus características es que es un sistema abierto.

Esto se relaciona a que debe estar atenta a lo que ocurre en su mundo circundante y en ser capaz de responder adecuadamente a sus estímulos, a sus exigencias, a sus necesidades, normalmente cambiantes.

La escuela tiene como razón de ser, producir lo que al medio (entorno, sociedad) le interesa y necesita.

Asimismo, la escuela debe ser flexible ante la realidad que le circunda, la cual es extremadamente cambiante.

LA ESCUELA COMO SISTEMA.

- Ya que los sistemas funcionan sistemáticamente, todos los elementos que componen la escuela son interdependientes. Así, cualquier cambio que se produzca en uno de ellos, por interacción o efecto recíproco, afectará a toda y al resto de las partes.

- La escuela es un sistema complejo, en tanto tiene en su seno no solamente estructuras formales claramente definidas (funciones, puestos de trabajo. tareas, organigrama, etc.) sino estructuras informales, no recogidas en ningún manual o reglamento.

- La escuela debe conseguir, además del equilibrio, la adaptación con el entorno. su equilibrio interno es decir, un equilibrio entre los objetivos de la organización y los objetivos propios de las personas y colectivos que en él se encuentran involucrados.

- LA ESCUELA ES ABIERTA dos niveles
- Mediato (sociedad. administration, etc.)
- Inmediato o entorno próximo.

AL SER UN SISTEMA ABIERTO, LA ESCUELA SE RELACIONA CON:

- La sociedad, de la que el sistema educativo es parte; es el entorno más general y a la que debe dar respuesta.
- Otro entorno es el propio sistema educativo, con su ordenamiento jurídico, con sus directrices y exigencias.
- También está el entorno próximo representado por los ámbitos territoriales en que el centro se incardina (pueblo, ciudad, barrio, etc.) o por sus instituciones, sean educativas. como las municipales y gubernamentales.
- El entorno próximo también es micro sociedad a la que la escuela pertenece, con sus peculiaridades socioeconómicas y culturales, con sus experiencias y expectativas concretas, con las posibilidades de todo tipo que ofrece, con la idiosincrasia, sobre todo, de los niños y jóvenes.

¿Quienes trabajan dentro de la comunidad educativa?

El personal de la escuela son las personas que trabajan en una escuela. Hay personal docente, así como otros trabajadores que no se dedican a la docencia.

Director Escolar: El director es el administrador principal de una escuela y es responsable de supervisar a todos los profesores y al resto del personal escolar en el colegio. Además, es el líder de los maestros. En lugar de impartir clases, el director asiste a los maestros, ayuda con las tareas disciplinarias y dirige la escuela.

Profesores: Los profesores son las personas que tienen responsabilidad directa sobre la educación de los estudiantes, así como de dirigir las actividades de aprendizaje en las aulas. Los profesores de estudiantes más jóvenes enseñan muchas asignaturas. Para los estudiantes más mayores, cada profesor imparte una materia.

Personal de Secretaría: El secretario escolar ayuda al director y a menudo trabaja en la oficina principal del edificio de la escuela. A veces los secretarios/as se denominan personal de recepción.

Técnicos e Informáticos, Personal de limpieza, Conserje o portero, Psicólogos, Profesores auxiliares.

Pero la escuela no es solo los integrantes que forman parte de ella, desde el exterior hay otros sistemas que ayudan a su funcionamiento.

En este caso tomaremos como ejemplo otros sistemas que pueden estar involucradas en el sistema escolar, a diario u ocasionalmente, pero que sin duda tienen un peso dentro de esta:

Salud: El Estado Nacional, desde una clara perspectiva de derechos humanos, desarrolla políticas públicas tendientes a la inclusión. En este sentido, los derechos a la salud y a la educación constituyen dos derechos humanos básicos que se buscan garantizar activamente.

En el marco de la Ley N°26.061 de Protección Integral de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, PROSANE se desarrolla como una “Política Integrada de Cuidado para niños, niñas y adolescentes”.

Tiene como misión desarrollar y fortalecer políticas integradas de cuidado entre Salud y Educación, dar respuesta activa a las necesidades de atención de los niños, niñas y adolescentes en edad escolar dando impulso a acciones de prevención de enfermedades y promoción de la salud, fortaleciendo la articulación entre los Ministerios de Salud y Educación.

Son destinatarios del Programa Nacional de Salud Escolar los niños, niñas y adolescentes del nivel inicial, primario y/o secundario de las escuelas públicas y privadas, de todo el territorio nacional.

Por Resolución 11/2015 las jurisdicciones a través del nuevo convenio adhieren a la reformulación de los objetivos del programa, así como la redefinición del concepto de Salud Escolar.

Podemos ver esto cuando se hacen campañas de vacunación a los alumnos para así completar el calendario de vacunación de estos.

Otro ejemplo serían las charlas de Educación Sexual Integral que brindan los profesionales de la salud en las escuelas.

Así también, lo vemos en que cada colegio tiene un seguro médico en caso de una emergencia.

Rcp en las escuelas: "Desarrollamos capacitaciones para estudiantes y docentes de los últimos años del Nivel Secundario en técnicas básicas de RCP, en maniobras de desobstrucción de las vías respiratorias y en el uso del Desfibrilador Externo Automático (DEA).

La Ley Nacional N°26835 de Promoción y Capacitación en las Técnicas de Reanimación Cardiopulmonar Básicas establece que el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, deberá promover acciones para la toma de conciencia sobre la relevancia social de difundir y aprender las técnicas de reanimación cardiopulmonar (RCP) con carácter voluntario, altruista, desinteresado y solidario.

Todas y todos pueden aprender qué hacer en caso de una muerte súbita y no es necesario ser médico, médica o tener una ocupación relacionada con la salud".

Psicología: La Psicología Educativa es la rama de la Psicología que se encarga de estudiar el aprendizaje y el desarrollo humano en el ámbito de la educación. Sus investigaciones, siempre bajo un marco científico, buscan optimizar los aprendizajes y el rendimiento de los alumnos. Estos estudios se traducen en nuevos planteamientos sobre las estrategias educativas eficaces y los programas de intervención más novedosos.

De esta definición podemos extraer el segundo foco de atención de la Psicología Educativa: la instrucción del profesorado. Es decir, las investigaciones psicoeducativas están ligadas a la innovación, ya que permiten aplicar nuevos modelos y técnicas de enseñanza en las aulas.

El arte y el deporte:

Intercolegiales Culturales: como política de Estado del gobierno provincial, propone a toda la comunidad la posibilidad de explorar nuestra identidad y el patrimonio cultural sanluiseño, invitando a la creación artística sustentada por las variadas herramientas de todas las disciplinas del arte.

Con esta premisa, Intercolegiales promueve la libertad creadora de la mano de la innovación, como una invitación para que niños, jóvenes y adultos coinciden en la ejecución de un proyecto artístico que exprese lo que sienten y piensan, lo que han descubierto y quieren compartir, lo que son y lo que sueñan ser.

También hay Intercolegiales Deportivos en que los alumnos se presentan en diferentes deportes creando un intercambio con otras escuelas en una competencia deportiva.

Además de los mencionados en las escuelas también encontramos:

- Visitas a museos.
- Visitas a empresas.
- Viajes de aprendizaje.
- Visitas a universidades o charlas dentro del colegio.

Conclusión:

De este modo, se ha podido plantear firmemente del porque la escuela tiene que ser pensada y es un sistema abierto, la importancia que tiene la relación del centro educativo con el ambiente exterior hacen posible el crecimiento y la retroalimentación entre ambos espacios, es necesario que la escuela se nutra y permita está relación con el recibimiento de profesionales por ejemplo: de la salud, del área de la psicología (psicopedagogos) o inclusive las charlas brindadas por especialistas o visitas a los museos, empresas etc.

Que una escuela sea abierta es crucial y es el "secreto" para el crecimiento de la misma y por lo tanto nuestro crecimiento como sociedad.

Bibliografía:

https://usahello.org/es/educacion/ninos/personal-escolar/#gref

https://slideplayer.es/slide/1710360/

https://prezi.com/hrc5rwybkjjp/la-escuela-como-si

https://www.argentina.gob.ar/educacion/rcpescuelas

https://mexico.unir.net/salud/noticias/que-es-psicologia-educativa/

https://intercolegiales.culturasanluis.com/

Las instituciones educativas. La micropolítica y la igualdad

UNSL.FCH.

Sonia P. Amieva

soniapatriciaamieva@gmail.com

Palabras claves: Instituciones educativas. Micropolítica Igualdad. Nivel Secundario.

Las instituciones educativas. La micropolítica y la igualdad

La función social del sistema educativo y la escuela, respecto de la consecución de la igualdad involucra el microespacio de la institución escolar. Parafraseando a Dussel (2013), la desigualdad es un problema que se encuentra en el corazón de las instituciones y de los sujetos implicados.

Involucrarnos con la igualdad supone poner en tensión el propio concepto. Dubet (2011) manifiesta que cuando decimos que somos todos iguales o que todos somos libres, la noción de igualdad se torna ficticia.

Esta problemática nos conduce a estudiar la compleja relación entre sistema educativo y desigualdad en la Argentina. Por consiguiente, no resulta suficiente la expansión del sistema escolar tal como hoy existe si no se cambian otras condiciones organizativas, curriculares y de funcionamiento de las instituciones escolares (Dussel, 2005). Esta problemática genera la necesidad de realizar estudios al interior de las instituciones escolares públicas que se centren en develar las características de mayor incidencia en la desigualdad para contribuir a la conformación de una escuela más justa.

El contexto socio-histórico latinoamericano evidencia que la educación, durante los últimos cincuenta años, fue escenario de un profundo conflicto. Pablo Gentili (2013) explica que, por un lado, los sistemas educativos nacionales no dejaron de expandirse y ampliar su cobertura, incluyendo a sectores históricamente postergados del acceso a las instituciones escolares. Por otro lado, agrega el autor, dichos sistemas intensificaron sus tendencias a la segmentación, reproduciendo las persistentes formas de segregación que marcaron su desarrollo histórico. Al

mismo tiempo crearon y reprodujeron nuevas dinámicas de exclusión endógenas, cada vez más complejas y difusas:

> Para grandes sectores de la población la permanencia en la escuela estuvo lejos de convertirse en la oportunidad de acceso a un derecho efectivo. Los últimos cincuenta años de nuestra historia educativa pueden comprenderse como el relato de un proceso de expansión de las oportunidades de acceso a la escuela en un contexto de persistente negación del derecho a la educación para las grandes mayorías (Gentili, 2013: 17).

La problemática de la educación secundaria se impone en la actualidad cada día con más fuerza y no solo en nuestro contexto. Miranda (2013) sostiene que este es uno de los temas prioritarios en las actuales agendas de los gobiernos, en los ámbitos académicos, de alguna manera, en los medios masivos de comunicación tanto de los países latinoamericanos como de los europeos, aunque con matices bien diferenciados.

La autora manifiesta que con el retorno a la democracia (fines de 1983) y en el marco de las discusiones sobre la crisis de la educación, un conjunto de estudios e investigaciones como las de Braslavsky (1985); Braslavsky y Filmus (1988); Filmus (1993); Tedesco (1987) y Paviglianitti (1988) dieron cuenta de la complejidad de la educación secundaria por acumulación de problemas estructurales y la emergencia de otros que tomaron mayor visibilidad en el nuevo contexto.

El tema nos convoca a reflexionar sobre problemáticas relacionadas con el nivel secundario: las desigualdades que se generan desde la propia constitución y dinámica escolar y su repercusión en la igualdad de oportunidades.

En el presente apartado se exponen las consideraciones teóricas con el fin de abordar la problemática de la igualdad de oportunidades en la escuela secundaria pública de la capital de San Luis. La perspectiva del abordaje otorga especial relevancia y significación a la micropolítica en contextos escolares urbanos céntricos y urbanos marginales.

La igualdad

El concepto de igualdad constituye una de las claves para el abordaje de nuestra investigación.

El significado de este concepto puede clarificarse a partir de su etimología. Proviene del latín *aequalĭtas* que **significa "llano" o "equilibrado".** Está compuesto del adjetivo *igual* y del

sufijo abstracto *-dad* que indica "cualidad de" también del latín *aequalĭtas*. La palabra ***igualdad*** se relaciona con lo proporcional, con aquello que, como un todo, forma un campo consistente pero que puede subdividirse y, cuando lo hace, se reparte en partes efectivamente iguales (RAE, 2017).

Esta aproximación al concepto de igualdad pone en relieve una cierta limitación, por lo cual es necesario consultar algunos autores que se han ocupado de precisar el significado de este término. Norberto Bobbio (1993) se pregunta, cuando hace referencia a la igualdad: "¿Igualdad entre quiénes?, ¿Igualdad en qué?". Según este autor se ofrecen cuatro posibilidades: igualdad para todos, igualdad para algunos, igualdad en todo, igualdad en algo. Las respuestas serían fundamentalmente dos: a) a la primera pregunta responde que la Igualdad se podría dar entre todos en todo. Este tipo de relación sería la igualdad formal reconocida en Derechos y Constituciones. Esta primera respuesta sería una utopía, no sólo porque es difícil de alcanzar, sino también porque se anularía la individualidad y la diferencia que debe ser reconocida; b) el segundo interrogante responde a la pregunta la Igualdad entre todos en algo, pero "¿Igualdad en qué?". Este autor señala que las respuestas han sido: igualdad en todo y en la libertad; esto es el liberalismo. Se trata de la igualdad entre todos en la posesión de los bienes primarios (Rawls, 2004).

François Dubet (2004) señala la necesaria relación entre igualdad y desigualdad y afirma que las desigualdades en el mundo actual se han multiplicado. La igualdad meritocrática de oportunidades sigue siendo la figura principal de la justicia escolar y asegura que, la igualdad de oportunidades es la única manera de producir desigualdades justas. Esta situación se produce cuando se considera que los individuos son fundamentalmente iguales y solo el mérito puede justificar la diferencia de ingreso, prestigio y poder.

El autor sostiene que las claves para pensar este problema deberían centrarse en los espacios y los actores que la viven, ya que la escuela es un espacio social que genera sus propias desigualdades. Entiende que la propuesta de igualdad en educación no es factible, pero, aun cuando lo fuera, podría producir desigualdades, a pesar de que la intención inicial fuera reducirlas (Dubet, 2004).

Contraponiendo igualdad y equidad, se entiende que la igualdad es "la dignidad humana como propiedad imborrable e inalienable que caracteriza por igual a todos y a cada uno de los individuos que integran el género humano" (Sabiani, 1999: 67). Sabiani observa el peligro de

la arbitrariedad que reside en la aplicación del principio de equidad frente a la esencialidad del concepto de igualdad.

Dubet (2005) refiere al concepto de equidad como la acción de dar más y, sobre todo, mejor a los que menos tienen, y entiende que "la igualdad de la oferta no alcanza (…), suponiendo que la igualdad de oportunidades pudiera alcanzarse, esa igualdad no puede compensar las desigualdades sociales que se encuentran antes de la escuela. Así (…) aprendimos a pensar en términos de equidad" (2005: 47).

De modo similar, Sabiani (1999) postula cuándo es injusto distribuir de modo igualitario y cuándo es imposible distribuir solo de acuerdo a la necesidad, por lo que se hace necesario establecer criterios de equidad para favorecer a quienes tienen menos y, de esta manera, generar situaciones de discriminación positiva.El concepto de igualdad, en el contexto de esta investigación, se dirime además por las acciones del sistema para evitar el abandono o expulsión, según se carguen las responsabilidades en el alumno o su familia o en el sistema y las escuelas.

Hay un acuerdo generalizado en que el abandono escolar es el gran fracaso del sistema educativo y de las instituciones. Algunos de sus motivos suelen ser la repitencia, la sobreedad, el bajo rendimiento y/o abandono temporario.

La igualdad implica una mirada atenta y crítica sobre las determinaciones y decisiones de los sistemas educativos y sobre las condiciones que las escuelas generan para que todos completen su trayectoria educativa en tiempo y forma y se apropien de los mismos contenidos.

La equidad

Otro de los conceptos clave que debemos considerar es el de Equidad.

En su etimología, la palabra *equidad* proviene del latín *aequitas-atis* que significa "igualdad de ánimo" y de *aequus* que significa "igual" o, más genéricamente, "igualdad". Al parecer *aequitas-atis*proviene, a su vez, del término griego *epiekeia* que está compuesto por el prefijo επι-, que significa "encima, sobre" y "además, también, luego o después"; y la raíz εικοσ, que significa "esperable, conveniente, razonable o justo" (*Diccionario Sopena,* 1960: 89).

En Argentina, la introducción del término "equidad" estuvo caracterizada por un contexto de polémica, especialmente por su filiación, a cuyo origen se le atribuyen dos vertientes: por un

lado, su relación con el pensamiento cepalino y, -en tanto tal- aunque cuestionado, pensamiento propio de la región; por el otro, la del Banco Mundial y otras agencias multilaterales del sistema internacional:

> La legitimidad y pertinencia de su uso en relación con estas dos tradiciones se ha convertido en una pelea nominalista, más alrededor de lo que sugiere que de lo que nombra explícitamente. Este antagonismo expresa la ambivalencia que genera definir qué hacer desde el escenario educativo frente al creciente proceso de desigualdad que se generó y profundizó en el continente durante la última década (Feijoo, 2002).

Este concepto se fortaleció en la formulación de la ya derogada Ley Federal de Educación Nº 24.194 (1993), en la que se destacaron cambios sustantivos y profundos en el Sistema Educativo Nacional. En ella se entiende a la equidad como:

> Un mecanismo compensador de las desigualdades de origen económico y social, que produce la homogeneización de objetivos y resultados. Esto se daría a partir de la heterogeneidad de los puntos de partida, a fin de elevar la calidad de la educación y para alcanzar mayores niveles de justicia social en la distribución de saberes y conocimientos (Documento del Ministerio de Cultura y Educación, 1999).

Basados en Rawls (1971), algunos autores sostienen que la introducción de ese nuevo valor rompe el principio aristotélico denominado de equidad horizontal (de igual tratamiento para los iguales) y las consecuencias derivadas de dicha premisa. Básicamente, la idea de que al garantizar condiciones materiales mínimos y comunes se asegura una igual contribución de la escuela a los resultados de la vida adulta. La insuficiencia e ineficacia de la operación de ese principio fue posteriormente complementada por otro principio, también aristotélico, denominado equidad vertical, es decir, de desigual tratamiento a los desiguales (Feijoo, 2002).

Rawls (1971) propone los fundamentos políticos de una sociedad que permita la libre cooperación entre los individuos con el objetivo de garantizar un nivel de vida lo más decente posible para todos y, en particular, para los más desposeídos. Su pensamiento combina, por lo tanto, una preocupación por la libertad, por la eficacia y por la solidaridad. Puede resumirse a través de dos principios:

a. Toda persona tiene el mismo derecho al conjunto más amplio de libertades fundamentales (principio de la igualdad de libertad).

b. Las desigualdades, en términos de ventajas socioeconómicas, solo se justifican si contribuyen a mejorar el destino de aquellos menos aventajados en la sociedad (principio de la diferencia), y si ellas están ligadas a posiciones a las que todos tengan oportunidades equitativas de acceder (principio de igualdad equitativa de oportunidades).

Además Bracho González T.y Hernández Fernández J. (2009), sostiene que el concepto de equidad ha sido utilizado comúnmente como sinónimo de justicia social. Y que actualmente el concepto ha tomado mayor relevancia al ser incluido en la agenda pública internacional como una acción del Estado que debe ser inmediata, inaplazable e integral para superar la pobreza y las cada vez más amplias brechas sociales. El concepto de equidad se fundamenta e interacciona con tres conceptos de enorme importancia social: por un lado, el de igualdad; por otro el cumplimiento del derecho y la justicia, y por último, el de inclusión.

La igualdad de oportunidades

La igualdad de oportunidades constituye otro concepto relevante vinculado a la problemática.

El concepto de *oportunidad* proviene etimológicamente del latín *opportunitas* y hace referencia a "lo conveniente de un contexto y a la confluencia de un espacio y un período temporal apropiado para obtener un provecho o cumplir un objetivo" (*Diccionario Sopelsa*, 1960: 1516). Por lo tanto, las oportunidades son los instantes o plazos que resultan propicios para realizar una acción.

Para referirnos al concepto que es propio a esta investigación, la igualdad de oportunidades, aludimos a Roemer (1998) quien establece dos enfoques:

a) como nivelación del campo de juego, que exige hacer lo posible mediante acciones y recursos compensadores para que todos estén inicialmente en las mismas condiciones; b) como no discriminación de ninguna persona por sus condiciones personales. Se deben compensar todas las circunstancias de las que no es responsable la persona, por ejemplo, el origen familiar (…) (Amieva, 2008: 67).´

En relación con la igualdad de oportunidades educativas, Dubet (2005) propone los medios para acercarse a ella. La manera radica en promover la igualdad distributiva de oportunidades. Para que esto se cumpla la escuela debe ofrecer un bien común, una cultura común

independientemente de las lógicas selectivas y garantizar a todos los alumnos los conocimientos y competencias a los que tienen derecho.

El autor argumenta que:

La igualdad de oportunidades se basa en una doble afirmación, por un lado al inicio de las pruebas escolares todos los alumnos son considerados como iguales (…) este derecho al éxito es también una exigencia moral en una escuela dispuesta a condenar la ausencia de ambición escolar de los alumnos o la familia; por el otro, los programas son concebidos de manera de permitir que todo alumno reciba la misma enseñanza y la misma cultura (…) como toda escuela, la escuela de igualdad de oportunidades ubica, orienta y jerarquiza a los alumnos en función de sus desempeños (2005: 78).

La denuncia de las desigualdades y de las injusticias escolares es tan banal que a menudo nos exime de saber verdaderamente de qué se habla. Ahora bien, no basta con medir las desigualdades y condenarlas porque, en la medida en que toda escuela distribuye a los alumnos según una jerarquía escolar, lo que importa es saber si esta distribución es justa (Dubet, 2014: 231).

Se puede hablar de igualdad de oportunidades cuando todos los alumnos tienen formal y legalmente las mismas posibilidades educativas (Marchesi y Martín, 1998) y se superan formas de acceso y de selección.

La micropolítica

La micropolítica, es considerada como la comprensión de la organización escolar en toda su complejidad (Ball, 1987, González, 1990, 1994), las variadas percepciones de los individuos de los que pueden, deben, o deberían hacer al tratar con otros dentro de las circunstancias en las que se hallan. Las experiencias de los profesores cuando intervienen en la vida cotidiana de la escuela, la imagen o visión de escuela como entidad política, más que como una organización racional.

La perspectiva política de Ball (1987) sobre las escuelas, (derivado de los estudios llevados a cabo en escuelas británicas), hacía hincapié en las interacciones a nivel de grupo: los intereses, el mantenimiento del control por parte de los directores y los conflictos en la toma de decisiones y la política escolar.

Se refiere al uso del poder formal e informal por los individuos y los grupos, a fin de alcanzar sus metas en las organiza

Las acciones políticas resultan de las diferencias percibidas entre los individuos y los grupos, unidas a la motivación por usar el poder para ejercer influencia y/o proteger. Aunque tales acciones están motivadas conscientemente, cualquier acción, consciente o inconscientemente motivada, puede tener una relevancia política en una situación dada. Tanto las acciones cooperativas y conflictivas como los procesos forman parte del dominio de las micropolíticas.

En el discurso micropolítico de Ball, entre los conceptos clave que manejan es el de control (en sus dos dimensiones de dominación y resistencia al mismo tiempo), Ball, 1987.

El *control,* en sentido general, considerando la organización como un todo, adopta en la práctica formas democráticas, burocráticas y oligárquicas. Pero tales categorías están sujetas a negociaciones, disputas y renegociaciones. En la práctica, la naturaleza del control proporciona visiones contradictorias porque en unas ocasiones el control del director es férreo y en otras es limado por las resistencias y por la intervención de los profesores, de los padres o de los administradores del sistema educativo. Lo mismo ocurre con la lucha por el poder o por un mayor *status* entre los departamentos e incluso entre materias dentro de ellos. Los límites varían según las escuelas y los asuntos en conflicto frente a las representaciones, influencias o poder que poseen los actores.

Las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares (estructura anárquica). Estas estructuras definen la modalidad de escuela determinada por el estilo de toma de decisión (democrática, burocrática, oligárquica).

El Control y la estructura generan tipos de organizaciones: Jerárquicas, controladas y profesionales

Los procesos convergentes y divergentes como las estructuras constituyen el “estado político” de una organización escolar, (aunque la importancia de cada uno en un centro determinado varía a lo largo del tiempo). Durante los períodos de estabilidad, dichos procesos y estructuras benefician más a algunos individuos y grupos que a otros. Además, el poder político de individuos y grupos suele darse por sentado porque está asentado en estructuras organizativas y culturales que trabajan para preservar el statu quo (diversidad de intereses).

Las metas estarán determinadas por los modos de actuar para facilitar la enseñanza (¿consenso?).

Las estructuras y los procesos micropolíticos son fundamentales para el cambio y la innovación, así como la estabilidad y el mantenimiento de los centros escolares (estructura anárquica).

Durante los periodos de cambio, sin embargo, la interacción micropolítica tiende a intensificarse y se vuelve más visible tanto en los ámbitos formales como informales de la vida escolar. Las dinámicas de cambio –ambigüedad, falta de certeza, incertidumbre y la complejidad de metas– provocan y exacerban tales interacciones intensificadas.

La ideología está dada:

- Por los contenidos de las políticas y la toma de decisiones

- Por la carga valorativa, principios, pasión, intereses, acuerdos, que en periodo de crisis pueden revelar profundas divisiones en la ideología.

- La diversidad de ideologías de las escuelas, frecuentemente se hallan dentro de una política. deliberada de "libre acoplamiento"(queda abierta a la interpretación o es negociada mediante acuerdos).

- La política escolar es negociada mediante acuerdos especiales(intereses, coaliciones, alianzas), de la que pueden surgir futuros conflictos

Aspectos centrales de la micropolítica: el poder y la influencia, la diversidad de valores y metas, así como los procesos cooperativos y conflictivos en la organización escolar.

- Un trabajo emergente sobre la micropolítica en educación, sugiere una visión de la organización que subraya los aspectos interactivos, dialécticos, estratégicos, ideológicos, interpretativos y conflictivo/ cooperativos de la vida escolar. Ball (1987),

- Escuela: campo de lucha dividido por conflictos en curso o potenciales entre sus miembros. La vida organizativa rutinaria se sitúa dentro del "orden negociado".

Teorías y Datos: Ideas, experiencias, significado e interpretaciones de los actores sociales (Profesores). La construcción de categorías a fin de dar un orden conceptual al armazón social y a la vida social de un grupo humano, son el punto de partida y de referencia del análisis.

Hipótesis

La micropolítica escolar estaría determinada por los procesos y sucesos cotidianos planeados y no planeados, conformando las dinámicas escolares que producen situaciones institucionales que repercuten en el alcance de la igualdad educativa.

Este estudio buscó dar respuesta a interrogantes como los siguientes:

a) ¿Qué relación es posible establecer entre la igualdad en escuelas secundarias, y la micro política?

b) ¿Qué relación es posible establecer entre las distintas dinámicas institucionales y la igualdad en escuelas secundarias?

d) ¿Cuál serían las estrategias y recursos con los que cuenta la institución, y como los utiliza para posibilitar la igualdad escolar?

1.2-Antecedentes del tema a desarrollar

La búsqueda de investigaciones relacionadas con esta problemática puso de manifiesto el interés, tanto en el ámbito internacional como nacional, en la cuestión de la desigualdad escolar y las posibilidades de acciones tendientes a establecer la igualdad desde el estudio de la micropolitica escolar. Se advierte, asimismo, la importancia de conocer las dinámicas escolares, en el ámbito de la escuela y del aula para acceder a unos de los problemas más desafiantes del sistema educativo. De este modo, la consideración de las prácticas escolares y su relación con la igualdad de oportunidades se constituye en el primer punto para el abordaje de la problemática.

En investigaciones realizadas por el Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento -CIPPEC- (Tiramonti, 2006) con respaldo de otras asociaciones civiles se observa que las profundas desigualdades educativas entre las jurisdicciones del país se extienden al aula. Ana María Brígido (2006) trabajó el tema de la equidad en el sistema educativo argentino y aportó evidencia a la desigualdad de condiciones que se brindan en las diferentes provincias. FLACSO (1995) realiza una investigación a la mirada de las prácticas

escolares que permitió conocer las relaciones cotidianas en la escuela. El proyecto se propuso ampliar tanto geográfica como temáticamente el estudio de las intersecciones entre diferencias y nivel medio (incluyendo diferencias sociales y culturales). El estudio reveló las dinámicas internas y externas de la escuela que producen experiencias educativas distintas (Dussel, 2005).

Investigaciones realizadas por Dubet y Matuccelli (1993) evalúan los criterios de eficacia y justicia en relación con las prácticas escolares y sus diferentes efectos. Los autores observan que la construcción de los sujetos varía muy fuertemente hasta transformarse en alienación en función de las posiciones escolares de los individuos.

De todos modos, existen investigaciones realizadas en México (Conde, 2002) que evidencian que, a pesar de las condiciones de vida desfavorables, los jóvenes encuentran en la escuela un modo de salir adelante. Las escuelas de contextos muy desfavorables que han encontrado estrategias atractivas logran resultados alentadores y potencian sus capacidades de recuperación frente a situaciones adversas. Estos estudios concluyen que son numerosas las escuelas que cotidianamente trabajan para desarrollar "buenas prácticas de enseñanza" a partir de conocer los puntos de partida de sus alumnos, promover prácticas de participación, reconstruir lazos sociales y fomentar la igualdad de oportunidades. De esta forma, intentan evitar la deserción y la autolimitación de muchos jóvenes para seguir estudiando.

Gómez Nashiki (2010) investigó la institución, desde esta perspectiva concluyendo que *es* un espacio no necesariamente armónico, más bien, como una arena en donde se registran conflictos y contradicciones entre los sujetos involucrados en ella; que las *dinámicas institucionales,* no siempre operan en un nivel de complementariedad, apoyo recíproco, sino que las funciones oficiales y secundarias pueden estar en conflicto, contrarrestando y oponiendo resistencia a las normas o acciones emprendidas o establecidas; que el *contexto influye en* el lugar de trabajo, como las condiciones socieconómicas en donde se ubica la escuela;

Una corriente de investigación ha producido descripciones vívidas de la naturaleza "negociada" de la vida del aula, asociada a las interacciones profesor-alumno en torno a aspectos didácticos y sociales (Cohen y Kottkamp, 1993; Connell, 1985; Lightfoot, 1983; Mc Neil, 1983; Nias, 1989; Pauly, 1992; Pollard, 1985; Poweel, Farrar y Cohen, 1985; Sedlak, Wheeler, Pullin y Cusick, 1986; Waller, 1932; Woods, 1990). De dichas investigaciones, Powell et al. (1985) y Sedlak et al. (1986) encontraron que la interacción en el aula es fundamentalmente política: la

interacción se basa, primeramente, en las dinámicas de poder y la negociación entre profesores y estudiantes, y termina en "entendimientos", "regateos" y "tratos" con los que se definen y controlan todos los aspectos de la vida del aula. Pauly (1992) concluye de sus estudios de las escuelas que "la educación es el resultado de acuerdos de trabajo que son golpeados por las personas que hay en cada clase, y que son quienes determinan las reglas, las relaciones de poder y los tipos de enseñanza y aprendizaje que van a desarrollarse allí" (pp. 13-14). Joseph Blase 2002. Las micropolíticas del cambio educativo Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado, 6 (1–2), 2002

El proyecto Escuela Secundaria, Comunidad e Igualdad". (UNSL. / PROGRAMA DE INCENTIVO)**:** PROICO 04-4016. Estudio las prácticas escolares la comunidad y sus relaciones con la igualdad educativa, dando muestras de los efectos de estos aspectos en la igualdad.

Bibliografía

Achilli, E. (1998). *Práctica Docente y diversidad Sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens.

Acosta, F. (2015). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina*. Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación. RELAPAE*. Año 2(3), 46-59.

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. Perfiles Educativos, 37(148). Recuperado de http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0185269815000264

*Albornoz Muñoz, N. Cornejo Chávez, R. Assaél Budnik, J.. (2017)Condiciones estructurales de la relación profesor-alumno: un análisis de los discursos de los docentes en el contexto actual de la reforma educativa en Chile***.** Vol. 18, Núm. 3 . Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research.

Amieva, S. (2006).*Las condiciones de trabajo Docente: una mirada desde la investigación Educativa*. San Luis. Ed. LAE. UNSL

Amieva, S. (2008). *El trabajo Docente en condiciones de desigualdad escolar: Escuela pública y privada.* San Luis: LAE.

Ander-Egg, E. (2000) *Cómo organizar el trabajo de Investigación. Métodos y Técnicas de Investigación Social III*. Buenos Aires: Lumen.

Andivia Toscano, L. (2002). Las expectativas de los profesores padres y alumnos en E.S.O.*Innovación y experiencia educativa,* N°25. Ball, S. (1994). *La Micropolítica de la Escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Barraza, A. (2007). La formación docente bajo una conceptualización comprehensiva y un enfoque por competencias. *Estudios pedagógicos XXXIII*, N° 2: 131-153.

Benito, A. (1982). Las Escuelas Normales, siglo y medio de perspectiva históricas. *Revista de educación*, Madrid, MEC, (269), 55-76.

Bernstein, B. (1990). Hacia una Teoría del discurso Pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*.

Bernstein, B. (1990): *La Estructura Del Discurso Pedagógico.* Madrid: Morata.

Blanco, N. (2016, Sept., 6-7-8). Saberes Experienciales e Indagación Narrativa [apuntes del curso de Posgrado: Formación Docente, UNSL].

Brígido, A. (2004). *La Equidad En La Educación Argentina. Un Análisis De Las Desigualdades En La Distribución De La Educación.* Córdoba: Universitas.

Carnoy, M. (2005). La Búsqueda De La Igualdad A Través De Las Políticas Educativas: Alcances Y Límites. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación,* 3 (2), 42-69.

Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées.* Paris : L´aube intervention.

Dubet, F.(2005). *El Declive de la Institución.* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades.* Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. (2010). *Les places et les chances: Repenser la justice sociale*.Éditions du Seuil et La République des Idées. París: Seuil.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Durán Rodríguez, R. Estay-Niculcar,C. (2016). *Las prácticas docentes en la educación virtual universitaria.* Revista de Docencia Universitaria. España.

Duschatzky, S. y Redondo, P. (2001). *El Plan Social Educativo y La Crisis De La Educación Pública. Reflexiones sobre los sentidos de las políticas compensatorias en los tiempos de la Reforma Educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Dussel, I. (2004). *Desigualdades Sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy*. Buenos Aires: FLACSO

Dussel, I. (2010). La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021. En: *SITEAL/Sistema De Información De Tendencias Educativas En América Latina La Escuela y los adolescentes. Informe sobre tendencias educativas*, 169-181.

Filmus, D. (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós.

Filmus, D. (noviembre, 1977). *La descentralización educativa en Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto.* Trabajo presentado en Coloquio Regional sobre Descentralización de la Educación en América Central, Cuba y República Dominicana. Ministerio de Educación Pública, Costa Rica. Recuperado de: http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/clad/clad0031501.pdf

Filmus, D. (1985). *Primer año del colegio secundario y discriminación educativa*. Buenos Aires: FLACSO.

Filmus, D. (1988). Primer año de colegio secundario y discriminación educativa. Buenos. Aires: Miño y Dávila.

Foucault. (1976). *Microfísica del poder.* Madrid: La Piqueta.

Franzini, A. (2006). *La experiencia de las escuelas Autogestionadas de la provincia de San Luis* (Tesis de Maestría). Universidad Torcuato di Tella, Buenos Aires.

Fratín de Samper, A. y Chavero, G. (Compiladores) (2013). *Planificación y gestión de la educación. Una trama compleja de relaciones en el caso San Luis*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria.

Frigerio y otros (1995). *"De aquí y de allá. Textos sobre la Institución Educativa y su dirección*." Bs. As.: Kapelusz

García, R. (2006). *Sistemas complejos.* Buenos Aires: Gedisa.

Gentili, P. (2013). *Desencanto y Utopías*. *La educación en el laberinto de los nuevos tiempos.* Caracas: Centro Internacional Miranda.

Masi, A. y Somaré, R. (2008). Policies on promotion of education equality in San Luis, Argentina.*Fundamentos en Humanidades*, Año IX, (18) (II), 137-153.

Rawls, J. (2004). *La Justicia como Equidad. Una reformulación*. Buenos Aires: Paidós.

Tanaro, M. (2009). Acerca de la Afirmación de la igualdad de oportunidades sostenida por la ley de educación. Comentario sobre un caso. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (22), 151-169.

EJE 2: EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y CREATIVIDAD

El lenguaje del candombe uruguayo: de las llamadas al set de percusión

Universidad Nacional de San Luis

De la Penna, Simón

sdelapenna@email.unsl.edu.ar

Palabras clave: Candombe, set de percusión, rítmica, tímbrica.

Resumen

El tema de este trabajo gira en torno a la forma en que se traduce y desarrolla el lenguaje de las cuerdas de candombe de llamadas al set de percusión en conjuntos musicales de estilo candombe y "candombe fusión". La idea es indagar y explicar cómo se resignifica un lenguaje que originalmente se ejecuta únicamente con tambores (chico, repique y piano) a diferentes configuraciones con todo tipo de instrumentos armónicos, melódicos y de percusión, centrándonos en estos últimos. Qué continúa apareciendo y qué deja de estar; qué varía y qué permanece; qué elementos nuevos aparecen.

Nos centraremos en el caso de los instrumentos de percusión, ya sea en set (ejecutados por un mismo instrumentista) o en sección (ejecutados por más de un instrumentista). Aun así, en ocasiones, será necesario recuperar elementos de los instrumentos no percusivos a fin de entender, mirando la trama completa, el sentido de las líneas de las secciones o sets de percusión.

Comprendemos, en este escrito, al hablar de candombe a aquellas expresiones musicales desarrolladas en la ciudad de Montevideo, de raíz africana, propia de las personas traídas como esclavas a dicha ciudad durante la época colonial y sus descendientes, fundamentalmente desde la segunda mitad del siglo XVIII hasta la actualidad. (Ayestarán, 1953 p. 51-111). Dichas expresiones se caracterizan por la exclusividad del tambor o tamboril en su ejecución en forma de llamadas o conversaciones de tambores o bien en comparsas donde estos, no siendo el único elemento, juegan un rol central (Aharonián, 2007 p. 83-98). Sabemos que también existen

expresiones denominadas candombe en diversos puntos geográficos en torno a la cuenca del Plata y ciertas regiones del Brasil (ciudades como Paraná, Corrientes, Asunción, Buenos Aires o, incluso, Belo Horizonte) pero no serán objeto de este trabajo.

A su vez, es sabido que esta especie musical comenzó a ser practicada crecientemente en la Argentina, siendo traída por personas de la comunidad afrouruguaya a mediados de los años setenta del siglo XX expulsados por políticas represivas de gobiernos civiles y militares (Ferreira, 2015; Parody & Prieto Nazareno, 2017).

Tomaremos como caso algunas piezas que pueden fácilmente inscribirse en el género musical candombe. Entendiendo a su vez que la expresión precursora de este diversificado fenómeno discográfico es el candombe de llamadas de los barrios Sur, Palermo y Cordón Sur de la ciudad de Montevideo, Uruguay. Al producirse esta conversión comenzaron a aparecer fenómenos como el *candombe beat*, en *funkydombe* y muchas otras expresiones que entremezclan el candombe con otras especies musicales, en su mayoría sin perder el sabor a candombe.

Para cerrar observaremos algunos elementos novedosos vinculados a su expansión tímbrica y la diversificación rítmica y acentual distribuida en el registro. Algunos de estos elementos como fruto del desarrollo *hacia adentro* del propio candombe, en otros casos como fruto del cruzamiento con otros géneros de diversa proveniencia.

El candombe en el set de percusión

Para comenzar, recuperaremos las voces o figuras básicas de los tres tambores del candombe y la madera, ya conocidas por todos. Entre mucha bibliografía al respecto nos apoyaremos en lo estudiado por Luis Ferreira (1997). Claro que se trata de una simplificación que deja afuera muchísimos matices rítmicos y tímbricos pero nos servirá para trazar vínculos con los demás elementos que luego analizaremos. En el caso de los 3 tambores la nota superior se ejecuta con mano y la nota inferior con palo.

Figura 1

Volveremos a este esquema reiteradamente mostrando coincidencias, puntos de encuentro, matices y contradicciones en las líneas que utilizan otros instrumentos de percusión para tocar candombe.

Tres casos como un breve acercamiento a la temática

“Visionarios” Julieta Rada & Martín Buscaglia

En este caso, el set de percusión está compuesto por tambor piano, derbake, campanas, splash, panderetas y caxixis. El percusionista, Walter “Nego” Haedo, ejecuta, en general, con manos, distribuyendo la izquierda en el piano y la derecha moviéndose entre el derbake y los accesorios. Así realiza una figura relativa al toque de tambor piano en la izquierda y deja más libertad para moverse entre derbake, panderetas, campanas y platillo. Como variación, toma uno o dos palos para realizar fills para conectar una parte a otra o hacer matices.

Figura 2

Un primer aspecto llamativo es que el motivo principal que ejecuta Haedo consiste en repetir dos veces la primera semifrase de la voz o figura del tambor piano (figura 2). De aquí podemos inferir que es común utilizar este recurso tomando tanto la primera como la segunda semifrase. Ambas variaciones pueden funcionar en configuraciones instrumentales diversificadas, en las

cuales el resto de los instrumentos completa con sus aportes la identidad acentual del candombe (en este caso batería, bajo y guitarra). Por contrario, este recurso no suele utilizarse en el candombe de llamadas ya que desdibuja el toque, lo homogeneiza perdiendo identidad.

El diálogo de la percusión con la batería es muy sencillo, el matiz sobresaliente está en la marcación de esta en tambor de las negras 2 y 4 del compás que si bien podemos asociar con el tambor de rock y funk también es un acento que subyace en la estructura básica del repique (ver figura 1). Esta amalgama entre la figura de la batería sumada al set de percusión o cuerda de candombe es un recurso ya utilizado por el baterista en otros temas (ver, por caso, "Despierta" y "Lobo war" de Nicolás Ibarburu).

Figura 3

La batería y la percusión dialogan a modo de contrapunto rítmico. La batería lleva motivos más constantes mientras que la percusión puede soltarse más, abandonar la base de piano por momentos para colorear tímbricamente con panderetas, derbake, campana y platillo.

En cuanto al resto del grupo, rescataremos figuras básicas que ilustran acentuaciones propias del candombe. Por un lado la línea introductoria de la guitarra, con coincidencias con el tumbado del piano en la cuarta semicorchea del primer tiempo y con mucho apoyo en semicorcheas 2 y 4 compatibles con la figura del chico.

Figura 4

Por su parte, los primeros compases de la línea del bajo, que muestran también similitudes con el piano en el primer tumbado y el chico sobre el final del compás.

Figura 5

Luego de ver y analizar los motivos de los distintos instrumentos podemos atisbar una idea acerca del rol que juega el set de percusión en el total. Pareciera que la percusión le da una fuerte identidad a candombe por el motivo de piano tanto por su acentuación y rítmica como por su tímbrica. Parece una obviedad esto último pero es probable que ese mismo motivo tocado con otro tambor tal vez no tendría el mismo efecto. Por el contrario cabe destacar la adecuación del derbake, que si bien resalta mucho por su tímbrica, podemos decir que es una buena elección por su sonido emparentado al del repique y el del chico –algo de cada uno-.

Es notable observar la interesante función tímbrica que cumple la percusión. Cuando se elabora el acompañamiento de una canción se toman decisiones en cuanto a la composición de la línea no solo en el orden de lo rítmico, sino también de lo tímbrico. En este caso se trata de percusionista que conoce diversos géneros musicales relativos al mundo de la percusión y se nutre de sus elementos tímbricos para ampliar la gama de colores para la canción.

“La momia gitana”, Martín Buscaglia

Se trata de una canción que fusiona de una manera muy original y novedosa el candombe con rasgos del flamenco. Predomina la rítmica candombera sobre una tímbrica un poco más gitana gracias fundamentalmente al uso vocal de La Shica y a ciertos usos en acordes y rítmicas de la guitarra. La percusión acompañante es un udu, instrumento de origen africano bantú, de barro cocido, ejecutado por el baterista y percusionista Martín Ibarburu.

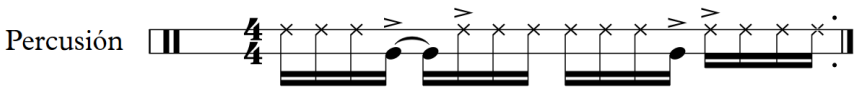


Figura 6

En la base de udu podemos identificar un claro motivo de candombe al estilo piano con relleno (figura 6), tanto en la base como en los rezongos (figura 7). La guitarra, a su vez, se desarrolla en su totalidad alrededor de un rasguido muy rítmico que distingue entre sonidos graves y agudos y escoge largos y cortos. En líneas generales tanto el udu y la guitarra se apoyan en el primer tumbado, marcando tanto el tono del tambor piano como su apagado, ubicados en la

cuarta semicorchea del primer tiempo y segunda del segundo tiempo respectivamente; y el tono y apagado del final del tercer tiempo y comienzo del cuarto respectivamente.

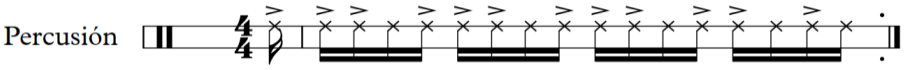


Figura 7

Lógicamente el udu va variando los motivos constantemente, fundamentalmente a requerimiento de la línea melódica vocal y en los lugares que esta deja disponibles. Allí utiliza muchos elementos ligados a la figura del repique o a los rezongos propios de los toques madre Ansina, Cordón o, como el caso de la figura 8, Cuareim:

Figura 8

La guitarra, por su lado, desarrolla un acompañamiento basado exclusivamente en rasgueos de gran destreza rítmica con distinción entre graves y agudos ligados a motivos del tambor piano con acentos de chico. También realiza complejas variaciones en donde sintetiza elementos del chico, la madera y los rezongos de piano, como en el ejemplo de la figura 9.

Figura 9

Tanto en base a las figuras de la percusión como a los motivos de la guitarra puede buscarse una referencia que emparenta esta canción con una obra elemental del candombe beat: “Uh, qué macana” de Eduardo Mateo (1972). La elaboración y tratamiento de esos elementos es similar. La base de percusión –con tambores- tiene un tratamiento análogo: se toca toda la subdivisión destacando y acentuando los mismos graves y agudos. Por su parte la guitarra tiene una función bastante parecida basada exclusivamente en rasgueos y controlando la diferenciación entre graves y agudos, largos y cortos.

"Mandanga dance", Suena Candombe

En esta versión el reconocido trío de candombe conformado por Diego Paredes, Noé Núñez y Fernando Núñez (Rey Tambor) realiza una muy interesante expansión tímbrica de cada uno de los tambores que conforman la cuerda. El piano se amplía con campanas, timbal y platillo. El repique (compacto, sin cuerpo de madera) entra a formar parte de una batería con bombo, redoblante, tom, chancha, ride, dos crash y hi-hat con sonajas. El chico agrega un bongó y un tambor sintético compacto. Cada tambor se convierte así en un set y esta sección pasa a tener una paleta tímbrica realmente muy vasta. En el arreglo, además, hay un despliegue virtuoso con distintos climas, altas velocidades y un sonido muy cuidado y pulido.

Si bien la figura del tema es la melodía -un riff hecho antiguamente por Rubén Rada, mayoritariamente en sintetizador y teclados, con apoyos del bajo en alguna regiones- la conversación de los tres tambores-set es realmente intensa, un contrapunto ágil y virtuoso que disputa el protagonismo.

Este tipo de trabajo sobre el trío de candombe se ve desde hace algunos años en otras agrupaciones como el Combo Candombero o el dúo formado recientemente entre Hugo Fattoruso y Nacho Seijas.

Como primer elemento relevante es la madera utilizada en este arreglo, ejecutada en hi-hat por el tocador de repique. El motivo resultante se emparenta con la clave de rumba –cuarta semicorchea del segundo tiempo- y con cierta acentuación del tamborim brasilero –segunda semicorchea del cuarto tiempo-.

Figura 10

Esta variación de la madera es un recurso muy común creado y difundido por Noé Núñez. Puede encontrarse en otras participaciones suyas en conjuntos como Rey Tambor, Ruben Rada y La Calenda Beat entre otros.

Otro motivo interesante lo ejecuta el set del chico, en su tambor compacto, tocado con la mano del palo exclusivamente. Esta línea corresponde a un toque muy particular que es el repique ejecutado de forma invertida en palo y mano. Es decir, la acentuación de la mano del repique es suplantada por un acento de palo. Si además se quitan los golpes que entonces tocaría la mano queda algo como lo siguiente:

Figura 11

El set ampliado del tambor piano muestra en un momento determinado un motivo muy interesante. Éste tiene que ver con las campanas que están integradas al set. Allí se muestra la siguiente frase:

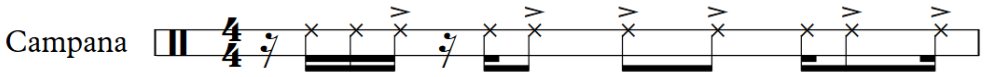


Figura 12

Este motivo puede ser entendido bajo el concepto de cáscara, un elemento propio de la música cubana o centroamericana, pero que puede ser aplicable a casi todas las músicas afroamericanas. Tiene que ver con la idea de clave pero además de los 5-7 golpes básicos que estas llevan, posee una serie de golpes que rellenan el motivo inicial.

En este caso el motivo diseñado por Diego Paredes parece emparentado con la idea de contracampana del son y la salsa. Pero si bien la referencia puede parecer casi explícita podemos encontrar elementos muy similares en otros candombes ejecutados por otros músicos uruguayos. Como ejemplo podemos citar el motivo de hi-hat del acompañamiento de batería de la canción “Bienvenido” de Jaime Roos (Figura 13).

Figura 13

Reflexiones finales

Estos motivos percusivos analizados, junto a otros de otros instrumentos no percusivos, son acaso una pequeña muestra que no llega a ser sistemática. Se trata de poner sobre la mesa algunas formas en que se ha trabajado dentro del estilo candombe en formato banda

evidenciando algunos indicios. Para hacer un trabajo sistemático verdaderamente, se debería analizar una mayor cantidad de casos ocupándose otra extensión para la escritura.

En primer lugar resulta evidente que el candombe en su paso al formato banda, ensamble u orquesta puede adoptar diversas formas sin quedar encorsetado a una determinada sonoridad u estilística. Las obras aquí analizadas dan testimonio de ello.

Por otra parte, pudimos evidenciar como las líneas instrumentales trabajan a modo de contrapunto rítmico con particular distribución en el registro. Para esto el candombe provee un sinfín de motivos rítmicos, patrones acentuales y posibles variaciones derivados del material inicial (chico, repique, piano y madera) que llevados a situaciones de conjunto musical, con diversidad de instrumentos se convierten en una inagotable fuente de recursos para situaciones de composición, arreglo e improvisación. Cada uno de estos recursos se vuelve un insumo a partir del cual, según queda demostrado en varios de los ejemplos citados, es posible continuar con su desarrollo hacia adentro, es decir, sin necesidad de incorporar elementos ajenos, de otras especies musicales.

Por último debemos tratar la idea de expansión y elaboración tímbrica. En primer lugar observamos que cuando se utilizan instrumentos de otros géneros, ergo de otras regiones culturales, el candombe expande su universo tímbrico; otros colores, otras voces, entran a la dialéctica interna de los elementos del candombe. Hemos visto –y oído- cómo derbakes, congas, djembé, bongó, redoblante y otros tambores de timbre medio-agudo pueden ocupar un lugar análogo al del repique, incluso saliendo de la figura rítmica básica de este tambor; cómo los graves de un udu, un cajón peruano o un bombo de batería pueden funcionar en lugar de un tambor piano; cómo semillas, shakers, caxixis, platillos de todo tipo pueden dialogar con el resto cómo una madera o cáscara candombera o chico; cómo un único instrumento con un timbre agudo y uno grave como cajón o udu pueden sintetizar todo el traqueteo del candombe con líneas verdaderamente complejas. A esto nos referimos con expansión tímbrica.

Para reforzar esta idea podemos agregar el testimonio de dos de los músicos que participan en este los primeros dos casos. En una entrevista realizada por Pagina 12 en 2014 los hermanos Nicolás y Martín Ibarburu se declaran totalmente influidos por El Kinto y Eduardo Mateo, exponentes fundacionales del candombe beat. Nicolás Ibarburu asegura en relación a su música que “si existe una constante es el candombe, pero tocado desde lugares distintos”. Esto demuestra que las influencias musicales pueden variar pero el candombe es una constante que se muestra versátil para combinarse con elementos de muchas y variadas procedencias.

Por otra parte, para hablar de desarrollo tímbrico traeremos a cuenta las palabras de un referente indiscutido en la percusión de América y del mundo como Naná Vasconcelos vertidas en una entrevista televisiva para el programa de la televisión brasileña Ensaio.

"(…) siempre inspirado en la naturaleza, utilizo esa idea de que la percusión es una orquesta. Diferentes timbres; madera, vidrio, agua, todo es percusión. Yo procuro con eso contar historias. Yo procuro con eso decir algunas cosas. (…) un músico cuando toca no debe *explicar*, debe *decir*, debe procurar *hacer* música. Percusión no es solo para hacer ritmo. Percusión es para hacer sonido. Está mucho más conectado con los sonidos. El sonido de la naturaleza, el sonido del viento, el sonido de la selva, el sonido del rio... las cosas de la naturaleza son una gran fuente de inspiración para mi trabajo". (Vasconcelos, en Faro 2001).

Nos interesa rescatar de aquí la idea de la centralidad del timbre en el trabajo percusivo como fuente para la elaboración poética musical. Más allá de lo inevitable de asociar la percusión con la elaboración rítmica, un camino por demás desandado y que en las últimas décadas ha tenido un gran desarrollo en nuestro país, queremos destacar el enorme potencial que tiene la percusión para la exploración, la elaboración, la expansión tímbrica de una idea musical y, como es el caso de este trabajo, de un género musical.

Referencias

Aharonián, C. (2007) Músicas populares del Uruguay. (1a ed.). Editado por Comisión Sectorial de Educación Permanente de la Universidad de la República.

Ayestarán, L. (1953) La música en el Uruguay. (1a ed.). Editado por Servicio Oficial de Difusión Radioeléctrica.

Ferreira, H. (2015) Chico, Repique y Piano. Breve historia de la llegada del candombe a la ciudad de Buenos Aires. (1a ed.). Editorial Ciccus

Ferreira, L. (1997). Los tambores de. Candombe. (1a ed.). Editorial Colihue-Sepé.

Parody, V & Prieto Nazareno, J. (2017) Señor candombe. Repertorios y narrativas de los afrodescendietes mayores. Editado con el apoyo de Radio UNDAV.

TV

Faro, F. (Director). (2001). En Aidar, L. (Productora ejecutiva). *Ensaio*. TV Cultura. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=3z6vR6j3HlA

Música

Buscaglia, M. (2012), Visionarios, [Grabada por Rada, J. & Buscaglia, M.] PardelionMusic.tv.

Buscaglia, M. (2007), La momia gitana, [Grabada Buscaglia, M.] En El evangelio según mi jardinero, Ayuí.

Rada, R. (1984), Mand **Los usos políticos de la imagen fotográfica: Efectos de la enseñanza de la fotografía en la escuela secundaria**

Los usos políticos de la imagen fotográfica: efectos de la enseñanza de la fotografía en la escuela

Escuela Nº30 “General Pedernera” Villa Mercedes

Universidad Nacional de San Luis

Macarena Irupé Jofré Larrea

irujofre.l@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es un relato de experiencia de clase de Educación Artística llevadas a cabo en 4º Año del Colegio secundario Nº11 Benito Juárez de Villa Mercedes, San Luis en el año 2018, espacio donde ingresé en el último trimestre del año y en el que me encuentro con un grupo de estudiantes que han sido estigmatizados como “malos alumnos”, “los peores”, “los más burros”, discurso que ellos y ellas parecía habían hecho carne. Sin embargo y a través de una propuesta de construcción de sentidos de la visualidades, en éste caso de una fotografía crítica y comprometida con el contexto social, sale a la luz un grupo entusiasta y con necesidad de expresarse, derribando los discursos impuestos desde los adultos hacia éstos estudiantes.

Los objetivos de estas clases fueron, en primer lugar, comprender la complejidad del mundo de la fotografía, tanto en los aspectos técnicos como en las construcciones socioculturales de la misma; en segundo lugar, analizar fotografías teniendo en cuenta los elementos del lenguaje visual y la construcción de identidad que éstas proponen como prácticas discursivas, mediante interrogantes sobre las condiciones mismas que propician los materiales, códigos y estrategias de las imágenes fotográficas. Y, finalmente, realizar producciones fotográficas teniendo en cuenta el montaje necesario para comunicar el mensaje deseado atendiendo a la complejidad y compromiso que implica el lenguaje en nuestro contexto socio-político-cultural en la construcción del sujeto.

La metodología incluyó, al menos, tres etapas. En primer lugar, se utilizó una metodología expositiva por momentos breves de las clases para introducir conceptos teóricos. En segundo lugar, se utilizó una metodología interactiva, la cual consiste en una interacción entre el docente y los estudiantes mediante el debate o diálogo para profundizar en los temas con que se trabajan, es decir, mediante un diálogo reflexivo. Por último, se desplegó metodologías de descubrimiento con la modalidad activo-productivo, la cual acentúa la posibilidad elaborativa de los y las estudiantes, para lo que se utilizará el estudio de casos -análisis de imágenes- y la expresión creativa -elaboración de imágenes propias-.

Como cierre de este relato presentaré los efectos que este recorrido generó en la autocomprensión que los estudiantes tenían de sí mismos. Efectos que parten, como sostiene Anijovich de "promover la comprensión profunda de los contenidos disciplinares y el desarrollo de la autonomía de los alumnos".

Palabras Clave: Educación Artística; Fotografía; Educación Secundaria.

Introducción

En la siguiente ponencia relataré una experiencia educativa que tuvo lugar en 4º Año de secundaria en la Escuela Nº11 Benito Juárez en la ciudad de Villa Mercedes, San Luis, durante el año 2018.

Es dable señalar que ingresé al colegio en el último trimestre del año escolar y decidí trabajar de manera progresiva en mis clases en relación con la complejidad del lenguaje fotográfico, enfocándome en la "mirada ontológica" propuesta por Vilem Flusser (1990), quien sostiene que tal perspectiva es necesaria para comprender el mundo fotográfico.

Por este motivo, comenzamos las clases con los antecedentes de la fotografía, continuamos por el lenguaje visual, seguimos por una mirada social de los géneros y usos y finalmente llegamos a la realización de proyectos fotográficos que tenían en cuenta a la fotografía como construcción de realidades, como una manera de acercarnos al mundo, para lo que fue necesario que se comprendiera la complejidad y compromiso que supone el lenguaje teniendo en cuenta que la educación secundaria tiene como finalidad proporcionar una formación integral para el desarrollo pleno del sujeto en la sociedad. Este punto de partida tiene como referencia la Ley de Educación Nacional Nº 26.206 que sostiene que es prioridad desarrollar las capacidades

necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los lenguajes producidos en el campo de la información y comunicación. Para alcanzar este objetivo, es necesario hacer visible las formas en que las fotografías tejen entramados simbólicos en los sujetos contemporáneos, fomentando cierto tipo de sujetos establecidos y, generalmente, estereotipados.

El Anexo de Ley de Educación Artística Nº 111/10 dispone que la Educación Secundaria tiene una importancia fundamental para el desarrollo de capacidades de producción y análisis crítico. Es por este motivo que las clases que aquí se relatan abarcaron desde la lectura y análisis de imágenes fotográficas, realizando un recorrido por una mirada sociocultural de las mismas, hasta la producción propia de las fotografías de los y las estudiantes.

La actualidad se encuentra inmersa en situaciones saturadas de escenografías propuestas mediante el uso de la fotografía en diferentes formatos, las cuales, en muchas ocasiones, proponen un tipo de construcción de identidades no realizables para la mayoría de los jóvenes; aprender a leer las imágenes es fundamental en el desarrollo de ciudadanos críticos e interpretantes.

El mundo del arte supone un entramado cultural complejo, como sostiene García Leal (1993), el cual condiciona internamente la presentación y recepción de una obra artística. Es por este motivo que es fundamental propiciar en los jóvenes la lectura de imágenes y sus contextos, entendiendo que las subjetividades están rodeadas por un medio cultural que condiciona los sentidos de producción y recepción de las mismas, y de esta manera comprender que no somos sujetos aislados y que vivimos insertos en una red de entramados simbólicos.

Es necesario transitar por estos caminos para embarcar en el proceso de construcción de producciones artísticas comprometidas, críticas, interpelantes, siendo posible el uso de la metáfora y el sentido poético del arte en las producciones propias de los y las estudiantes.

Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios sostienen que en esta etapa del transcurso académico los contenidos deben estar orientados a la interpretación de las dimensiones espaciales y temporales de la imagen como categorías que significan y resignifican los componentes formales y estructurales de la misma, al análisis crítico de las representaciones socioculturales dominantes, la construcción del sentido poético, metafórico y ficcional en el proceso de composición y montaje, y la promoción y desarrollo de proyectos colectivos.

Sobre los objetivos y metodología de las clases

Los objetivos de estas clases fueron, por un lado comprender la complejidad del mundo de la fotografía, tanto en los aspectos técnicos como en las construcciones socioculturales de la misma, por otro lado analizar fotografías teniendo en cuenta los elementos del lenguaje visual y la construcción de identidad que éstas proponen como prácticas discursivas, mediante interrogantes sobre las condiciones mismas que propician los materiales, códigos y estrategias de las imagenes fotográficas, y finalmente realizar producciones fotográficas teniendo en cuenta el montaje necesario para comunicar el mensaje deseado atendiendo a la complejidad y compromiso que implica el lenguaje en nuestro contexto socio-político-cultural en la construcción del sujeto.

Siguiendo la clasificación de Hernandez (s.f.), la metodología a seguir dispuso de varios momentos: por un lado se utilizó una metodología expositiva por momentos breves de las clases para introducir conceptos teóricos. Por otro lado se utilizó una metodología interactiva, la cual consiste en una interacción entre el docente y los estudiantes mediante el debate o diálogo para profundizar en los temas con que se trabajan, o el método de diálogo reflexivo, según la clasificación de Davini (2009), en el cual el núcleo fundamental es el diálogo o conversación en el cual las personas participan intercambiando observaciones, experiencias, puntos de vista y visiones sobre el contenido de enseñanza en cuestión para, de esta manera, formular (o reformular) sus ideas, supuestos o conceptos. Las preguntas reflexivas juegan un papel fundamental en el diálogo reflexivo guiando el pensamiento, las mismas se asientan en "la curiosidad, el asombro, la búsqueda de explicación y comprensión" (Davini, 2009, p. 104) y el método de cambio conceptual, que tiene como propósito generar en los estudiantes el razonamiento crítico ante el conocimiento y ante sus propios supuestos, según la autora "se trata de la búsqueda de ampliación de la conciencia y de la flexibilidad del pensamiento" (Davini, 2009, p. 108). En ambas metodologías propuestas por la autora se propone la enseñanza como "construcción activa y participante del conocimiento, y la orientación de la instrucción: los alumnos reflexionan, discuten, analizan y reelaboran, pero al mismo tiempo se transmiten otras alternativas para entender el problema, la situación o la realidad" (Davini, 2009, p. 109).

Por último, y en continuidad con las metodologías anteriores, se llevaron a cabo metodologías de descubrimiento con la modalidad activo-productivo que propone Hernández, -o método de proyectos que propone Davini-, la cual acentúa la posibilidad elaborativa de los y las

estudiantes, para lo que se utilizará el estudio de casos -análisis de imágenes- y la expresión creativa -elaboración de imágenes propias-.

Transformaciones dentro del aula

Comencé las clases iniciado el tercer y último trimestre escolar en 4º Año del colegio Benito Juarez, una escuela estigmatizada en la ciudad de Villa Mercedes desde hace muchos años, con discursos que circulan en la violencia y la irreverencia de los jóvenes.

Como su nueva docente en los primeros encuentros que tuvimos me encontré con un clima muy disperso y dificultad para la convivencia entre compañeros/as; y luego de indagar en los conocimientos previos de los y las estudiantes decidí comenzar la siguiente clase abarcando un antecedente de la fotografía: la cámara oscura[11]. Si bien luego de observar el comportamiento inicial de los y las estudiantes y el esfuerzo que significaría el trabajo grupal desde el inicio de las clases ya que no estaban acostumbrados a esa manera de trabajar, me replanteé realizar esta actividad, decidí llevarla a cabo y resultó ser una actividad que marcaría un antes y un después en el comportamiento y entusiasmo de los y las estudiantes.

La actividad llevó dos clases, y en la tercera, antes de salir al patio para ver a través de la cámara oscura, escuchaba los comentarios de los/as jóvenes decir "por aca no se va a ver nada" o "ésto no funciona", luego al salir al patio y seguir los pasos necesarios para observar dentro de la cámara, se logró escuchar: "¡profe!, ¡profe!, ¡Se ven las personas dadas vueltas!". Ese día había comenzado caótico debido a la desconfianza de ellos/as hacia mi como docente, como adulto, como guía, pues pensaban que habían perdido el tiempo realizando aquella actividad (¿será que había un acostumbramiento a las decepciones?), terminó siendo un día lleno de expresiones de sorpresas en sus rostros; y pese a que el funcionamiento de aquel aparato había

[11] Aparato óptico a manera de caja cerrada con un orificio en una de sus paredes a través de la cual pasan los rayos luminosos, que forman una imagen invertida de los objetos exteriores sobre la pared opuesta, predecesor de la cámara fotográfica.

sido explicado con anterioridad, solo después de haberlo visto con sus propios ojos querían saber qué era lo que estaba ocurriendo dentro de esas cámaras.

Fierro (1999, p. 34) sostiene que "la tarea específica del maestro consiste en facilitarles el acceso al conocimiento", entendiendo al conocimiento como un proceso cognitivo que va más allá al de la mera recepción de información; en este caso observé cómo la información se convertía en conocimiento solo después de la experiencia con el artefacto ya que, si bien el funcionamiento de la luz y de la cámara se había explicado con anterioridad, la complejidad y abstracción del tema sólo fue comprendido, transformado en conocimiento a partir de la práctica misma, tuvieron que verlo con sus propios ojos para poder resignificar sus conocimientos. "La actividad que más me gustó fue cuando salimos afuera y vimos cómo se veía la cámara oscura" escribe una alumna en su devolución en la última clase, y como ella varios/as estudiantes expresaron lo mismo, y ésto se reflejó en el cambio de actitud que comenzaron a tener desde esa actividad y que propició que saliera a la luz la curiosidad y comenzaran a expresar sus inquietudes y dudas y construir el momento áulico como un espacio apto para hablar y ser escuchados.

Pude notar que por parte de la escuela se marca una línea entre los/as estudiantes, línea que los dividía entre lo que la institución consideraba "buenos estudiantes" y el resto. Cuando un día al llegar al aula observo que sólo estaban menos de la mitad de los/as estudiantes, al preguntarles por qué había tan pocos las respuestas, casi al unísono, dijeron: "es que a los buenos alumnos se los llevaron a una planta recicladora", "acá quedamos los peores", "ahora acá estamos los más burros". Para mi sorpresa, los/as estudiantes que se denominaban a sí mismos como "los peores" eran a quienes observaba venían trabajando y participando en todas las clases.

Luego de dos meses de clases se generó en los/as estudiantes una reacción de entusiasmo que no había ocurrido antes generada a partir del aspecto social y político de las imágenes. El tema a tratar ese día fue sobre géneros fotográficos, y para ello llevé imágenes con contenido social para trabajar y a medida que explico e interactúo con los/as estudiantes sobre qué es lo que ellos/as conocen o qué es lo que creen que ocurrió en esas imágenes, las voces comienzan a elevarse para querer responder sobre lo que estaban viendo: el recorrido histórico y político generó compromiso y entusiasmo con la clase.

A la par de esto el trabajo en grupo también cambió: al comienzo se notaba una fuerte dificultad para el trabajo grupal, al recorrer los grupos observaba que realizaban las consignas de los

trabajos de forma aislada y luego juntaban las respuestas sin conocer qué había hecho el/la compañero/a; luego comencé a observar que los trabajos grupales no eran ya sólo un rejunte de respuestas aisladas sin comunicación entre ellos/as, sino que hablaban y debatían entre el grupo para llegar a todos/as a formular las respuestas y decidir qué caminos tomar. Incluso ocurrió la inclusión de un compañero que durante el primer tramo de las clases no se incorporaba por sí mismo a ningún grupo, y cuando estaban en el trabajo en sí él no participaba, incluso parecía sentirse incómodo estando junto a sus compañeros/as; sin embargo en el último tramo de las clases, y luego de comenzar con los sentidos políticos de la imagen, comenzó a involucrarse activamente en los trabajos, debatir en grupo y a hacer preguntas.

Para finalizar las clases decidí trabajar con el armado de un proyecto fotográfico, una actividad que resaltó, junto a la cámara oscura, en las devoluciones de los/as estudiantes: "la actividad que más me gustó fue la última sobre el proyecto fotográfico", comentaban los/as alumnos/as. Para esta actividad debían armar un plan de acción fotográfico grupal que estuviera planificado, atendiendo tanto al lenguaje visual utilizado, como a los procesos de significación de la imagen, siendo conscientes de sus trabajos como artistas visuales comprometidos con la realidad y con las imágenes por ellos producidas. La intención del proyecto fotográfico era "promover la comprensión profunda de los contenidos disciplinares y el desarrollo de la autonomía de los alumnos" (Anijovich, 2014, p. 94), ya que consideraba que éste atendía a la complejidad del tema dado, desglosando los contenidos pero a su vez teniendo en cuenta trabajarlos a manera de red, pues los apartados se relacionaban entre sí.

La construcción de los proyectos se llevó a cabo en aproximadamente un mes de clases, tiempo dedicado tanto al armado del proyecto como a instancias continuas de reflexión grupal en la que todo el curso participaba a modo de clínica de arte, con una metodología de descubrimiento con la modalidad activo-productiva que propone Hernández, -o método de proyectos que propone Davini- la cual acentúa la posibilidad elaborativa de los y las estudiantes, para lo que se utilizó el estudio de casos y la expresión creativa.

Cada grupo compartía los avances de su proyecto cada semana ante la clase, y entre todos/as se aportan ideas, pensamientos, reflexiones, en torno a él, por lo que cuando aparecían interrogantes o estancamientos eran mayormente entre compañeros/as que se resolvían esas dudas.

Los proyectos presentados contaron con una mirada comprometida con la realidad de cada grupo, donde se pudo observar la apropiación del lenguaje con la intención de transmitir un

mensaje determinado, atendiendo a no realizar imagenes por el solo hecho de contar con la herramienta, sino más bien de utilizar esa herramienta para mostrar la realidad como la vivían, o mostrar la realidad que quieran vivir.

Conclusión

Comencé a transitar este recorrido con un grupo de una escuela estigmatizada de la ciudad, con un curso en el que la mayoría de sus estudiantes eran clasificados como "malos estudiantes" (en el mejor de los mensajes que les daban los adultos), con chicos y chicas desconfiados de todo adulto que se les acercaba.

Con el correr de las clases el acercamiento a ellos y ellas me permitió descubrir que los discursos que circulaban a su alrededor dejaban marcas subjetivas en ellos muy profundas que los hacían creer que realmente no podían aprender nada en la escuela, y se comportaban de esa manera, sin embargo luego de un tiempo de convivir en las clases entendieron el espacio como un lugar de reflexión y de diálogo, donde eran escuchados y no serían culpabilizados al no saber y preguntar. Se desdibuja entonces las máscaras que muchos traían consigo día a día y se muestran compañeros, colaborativos, curiosos y comprometidos. A su vez se crea un espacio donde pueden poner en escena la cruda realidad vivida por muchos de ellos/as como conflicto social y político, y no como culpabilidad de uno mismo.

Al proponer la materia como espacio de diálogo y construcción colectiva no bastó para llegar a este punto, sino que fue necesaria la incorporación del marco político y social para que los y las chicos/as se apropiaran del espacio.

Referencias

Davini, M. C. (2009). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores.* Buenos Aires: Santillana

Flusser, V. (1990). *Hacia una filosofía de la fotografía.* México: Trillas.

Garcia Leal, J. (1993). *La modernidad como estética.* Madrid: I.E.T.A.

Hernández Jorge, C. (s.f.). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades.* Recuperado de: http://gtisd. webs. ull. es/metodologias.pdf.

República Argentina (2006). Ley de Educación Nacional Nº26.206

Anexo de Ley de Educación Nacional Nº111/10: “La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional”.

Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Educación Artística. Ciclo Orientado. Educación Secundaria. Consejo Federal de Educación. Resolución Nº 180/2

anga dance, [Grabada por Suena Candombe] Independiente.

Nuevos enfoques en la enseñanza de la música popular

El concepto de ensayo

Universidad Nacional de San Luis

Departamento de Artes.

Facultad de Ciencias Humanas

Ezequiel Laina

Palabras clave: reflexiones, nuevas prácticas educativas, música popular.

Resumen:

El siguiente trabajo plantea algunas preocupaciones históricas acerca de la educación en nuestro país, proponiendo conceptos que pueden ayudarnos a repensar nuestras prácticas en el aula, cuestionando los alcances de los modelos pedagógicos tradicionales en las carreras de arte.

También nos invita a reflexionar en torno al lugar que damos a los intereses de lxs estudiantes y sus saberes, presentando el concepto de *ensayo* como una alternativa para la construcción de nuevas experiencias educativas en las aulas.

La pesada carga del hombre blanco.

La Real Academia Española se refiere a episteme con tres definiciones (RAE 2014):

1. f. Conocimiento exacto.

2. f. Conjunto de conocimientos que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en determinadas épocas.

3. f. *Fil.* Saber construido metodológica y racionalmente, en oposición a opiniones que carecen de fundamento.

En base a la segunda y tercera acepción entendemos que episteme se refiere al conjunto de conocimientos construidos bajo un paradigma metodológico que condicionan las formas de entender e interpretar el mundo en un determinado tiempo.

Boaventura de Souza se refiere al *epistemicidio* como la forma en que el poder hegemónico negó y destruyó los saberes de los pueblos que sometía (De Souza Santos, 1998). Esta aniquilación de algunas formas de aprender, crear y transmitir conocimientos y saberes, ha sido (y es) el modo en que han operado las clases dominantes, la forma mediante la cual estos sectores han decidido y seleccionado que se debe aprender, cómo, cuándo y fundamentalmente quienes.

Bajo este modo de selección se determinaron toda una serie de jerarquías que categorizan tipos de conocimientos y las formas de expresión y de creación de cierto tipo de culturas, considerando el uso exclusivo del método científico como el único validado por parte de las clases dominantes, convirtiéndose éste en una suerte de garante de la objetividad que nos protege de la subjetividad, lo irracional. Comenzar este artículo problematizando esto último es crucial para poder identificar el origen de ciertos modelos estéticos y epistémicos que hemos internalizado.

En nuestro país, para rastrear el origen de estos movimientos de transculturación sufridos durante el S XIX, es necesario remitirnos al pensamiento que dio forma a esta idea de esteticismo, según éste *Lo Bello* es un hombre con características particulares innatas, (una sensibilidad singular, para la contemplación y producción de arte, condiciones que de alguna manera se identificaron con rasgos físicos propios del hombre blanco, europeo) y posibilidades materiales privativas de una clase acomodada económicamente, que le permitían cultivarse en dicho campo, el arte.

En el caso de la música, en tanto producción cultural siempre presente en todas las civilizaciones, tenía al igual que hoy diversas expresiones, pero no todas fueron incluidas dentro del canon. Lo que quedaba por fuera de esta validación no era sólo un *estilo estético*, sino las formas populares de representar la realidad. De esta manera se generó también en el campo de las sensibilidades, una jerarquía que limitaba el valor de aquellas manifestaciones

periféricas. Estas maneras de ser/estar en el mundo fueron silenciadas, censuradas y en el caso de los pueblos conquistados directamente eliminadas.

Esta idea de *Bellas Artes* se asocia a cierto grupo social y encarna junto con la noción de *civilización*, dos elementos basales del ser nacional argentino. Sobre estos paradigmas se diagraman luego los planes de estudio en las escuelas, sin ir más lejos la Ley 1420 (sancionada en 1884) lleva implícita esta idea de pureza, talento, belleza e inspiración. Como hemos venido señalando, esto es parte de las violencias que las clases dominantes ejercen sobre las clases dominadas con el fin de identificar con valores negativos los saberes y expresiones populares para finalmente excluirlas del sistema estético legítimo y finalmente lograr sino su extinción, al menos su invisibilización, lo que a nuestro entender va a ser definido como "esteticidio" por Boaventura. (De Souza Santos, 2018)

Nos parece importante hacer este breve recorrido para tomar conciencia de los elementos implicados en las categorías y jerarquías musicales que han impregnado nuestra formación y que en muchos casos siguen siendo la base epistémica desde donde damos nuestras clases. Desde este viejo paradigma eurocéntrico aprendemos, enseñamos, valoramos y construimos nuestras experiencias en la cotidianeidad del aula.

En el caso de la música, estas relaciones jerárquicas atraviesan claramente nuestras instituciones, aun cuando los nuevos paradigmas educativos colocan al estudiante, y no al contenido, como protagónico en el proceso de enseñanza, a veces las posibilidades que tiene éste de participar en forma activa de las experiencias musicales son escasas, y más aún cuando hablamos de música popular.

La Educación superior y una invitación para reflexionar sobre nuestras prácticas.

Desde la UNSL se están llevando a cabo distintas acciones que dan a entender que estamos en un momento de ruptura de estos viejos paradigmas. La reciente apertura de La Maestría en DD HH y Ciudadanía, el trabajo que se realiza desde la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas, junto al Fortalecimiento del Centro de Prácticas Socio Comunitarias y la orientación de investigaciones en esa dirección, son solo algunos ejemplos de esta tendencia.

En este sentido creemos imprescindible acompañar estos movimientos intentando pensar en cómo desarrollar nuestras prácticas educativas desde una mirada plural e inclusiva,

considerando las propuestas de lxs estudiantxs, estimulando su participación y comenzando a pensar en espacios que puedan ser atravesados por estas nuevas perspectivas.

La apertura del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana en el año 2017, nos brinda la posibilidad de poner en discusión de qué manera llevar adelante la enseñanza de música popular dentro de la academia, un campo de estudio poco explorado en nuestro país dada la resistencia que han presentado algunos sectores (y aún lo hacen) ante ciertas expresiones de arte popular.

Temas como: la articulación entre materias, la postura del docente respecto de los modelos de enseñanza y aprendizaje, la participación de lxs estudiantes, el estudio individual y grupal, los modos de evaluación, son algunos de los desafíos que se nos presentan. Esto nos ha obligado, no sólo a revisar los contenidos de nuestras asignaturas, sino a repensar nuevas metodologías que incluyan elementos históricamente excluidos de los formatos pedagógicos musicales, dado que el mismo estuvo siempre ligado a los paradigmas hegemónicos en cuestión.

La necesidad de crear nuevos formatos pedagógicos.

Quienes trabajamos en la enseñanza de la música hemos notado que es fundamental entender al sujeto en forma integral para acompañar los procesos cognitivos, socio-afectivos y motrices del aprendizaje. Como integral entendemos a una persona que piensa, siente y hace.

Rincón Díaz (Díaz, 2017) nos explica en su tesis de maestría que:

el colonialismo científico e intelectual no permite valorar ni fomentar la capacidad creadora que tienen la gente y los pueblos con relación al conocimiento, este desprecia el saber popular y el sentido común que, como conocimientos aporta a la transformación de la sociedad. (p.7)

Según el filósofo la ciencia, así como la concebimos, denota una mirada parcial del sujeto y no da lugar a que éste se manifieste de manera integral, es difícil para el paradigma racional y moderno considerar otras categorías dentro de los procesos de construcción de conocimiento, pero para quienes trabajamos en educación artística nos es imposible escindir las emociones de los procesos de aprendizaje.

Orlando Fals Borda nos propone el concepto de "sujeto sentipensante" (Fals Borda, 2009) para referirse a un modo de estar en el mundo, de entender la vida, en donde la realidad que nos

atraviesa no puede ser entendida unilateralmente desde la *razón*. Este concepto no sólo nos presenta la posibilidad de comprender al sujeto desde una perspectiva mucho más amplia, sino de concebir, o mejor dicho recuperar, toda una dimensión ontológica que se desprende de entender las complejidades que nos constituyen.

Esta nueva mirada nos muestra a la persona como un conjunto de sensaciones, un sujeto con intereses y decisiones construidas en base a una lógica que supera a la *mera razón* e involucra otros aspectos constitutivos de su vida.

Jorge Larrosa comienza definiendo el concepto de *experiencia* como: "lo que nos pasa", (Larrosa, 2015) Entendiendo esto como algo que "no soy yo, pero que me pasa a mí", en este sentido el autor señala:

…pero para que la experiencia ocurra es necesario que seamos partícipes de ese acontecimiento, o sea, la experiencia se produce en nosotros porque necesita un lugar donde producirse, el sujeto de la experiencia es un sujeto al que le pasan cosas, es vulnerable, abierto, se conmueve… trata de pensar el sujeto de la experiencia como más pasional que activo, lo cual no quiere decir que no sea activo sino que en la acción encuentra un motivo de pasión. (p.5)

Ambos autores nos proponen otra mirada del sujeto, una mirada que requiere reconocer a nuestros estudiantes como sujetos con pasiones, sensibles y protagonistas de sus propios aprendizajes, esto nos conduce inevitablemente a estar atentos a sus intereses, a estimular sus producciones, por ello creemos que las experiencias educativas precisan de lecturas que se inclinen a ver estos procesos desde un lugar más empático, participando de manera conjunta en una construcción colectiva del conocimiento.

Tocar un instrumento requiere de la apropiación de habilidades que superan por mucho la asimilación de conceptos teóricos, el aprendizaje de ciertas técnicas de ejecución se adquieren mediante la práctica, y todo esto ocurre en un sujeto, que luego debe poner en juego dichos elementos en una composición, individual o también colectiva.

Entender cómo se articulan estos mecanismos en lxs estudiantes, dimensionar el impacto que pueden tener nuestras opiniones ante este nivel de exposición, es para nosotrxs algo muy delicado, es un tema que nos preocupa y requiere suma atención. Es muy complejo, sino imposible, acompañarles de este modo si no creamos formatos pedagógicos que involucren al

cuerpo y reconozcan la sensibilidad junto a la experiencia, como partes constitutivas de los procesos de enseñanza.

El ensayo como propuesta.

Muchas veces, antes de ingresar a nuestras clases, vemos a lxs estudiantes en los pasillos tocando canciones, compartiendo, disfrutando el momento sin mayores pretensiones. Al verlos no dejamos de preguntarnos cómo hacer para capturar ese instante y trasladarlo a las aulas para que forme parte de nuestros espacios.

El músico, docente e investigador colombiano Andrés Samper, en base a las investigaciones llevadas a cabo por Leonor Convers, decana académica de la Facultad de Artes de la Universidad Javeriana, plantea que:

Las prácticas colectivas parecerían ser un punto de encuentro entre las lógicas de apropiación de las músicas tradicionales y populares y aquellas al interior de la academia. La efectividad del aprendizaje al interior de las prácticas musicales en grupo tiene que ver con la capacidad de disfrute que estas prácticas ofrecen. Sería interesante observar qué pasaría si al interior de esas prácticas en la academia, los músicos ejercieran más autonomía, y si los aspectos técnicos y teóricos se desarrollarán según la demanda de sus prácticas musicales dentro y fuera de la academia. (Samper 2011. p.311)

En relación a lo mencionado por el autor quisiéramos reflexionar sobre dos conceptos: el de *disfrute* y el de *autonomía.*

Claramente para un musique el disfrute del hecho musical es un estímulo, que a su vez el docente puede utilizar para trabajar elementos de su formación: el manejo técnico del instrumento, la lectoescritura, la apropiación de los lenguajes y los códigos musicales, son pilares ineludibles que requieren disposición y tiempo para con la tarea, entonces hallar el *placer en el estudio* puede ser la diferencia entre padecer materias o transitarlas de un modo más agradable.

Por su parte la idea de generar *autonomía*, es sin duda otro de los objetivos de nuestros espacios, este es un hábito que nos acompañará durante toda nuestra vida como intérpretes, creadores o arregladores.

En este sentido entendemos junto al autor, que la grupalidad favorece el estudio individual en función de un bien colectivo, la responsabilidad excede mi propia persona y se transforma en algo más potente, el conjunto comienza a mostrar cohesión, se establecen lugares no jerárquicos, pero lo suficientemente importantes como para sabernos parte de él, se empieza a construir un sentido de pertenencia.

En cuanto al docente debemos recordar que muchxs estudiantes llegan sin tener experiencia en este tipo de dinámicas grupales, por ello creemos que es fundamental entonces favorecer el desenvolvimiento natural de la clase, observando y acompañando los procesos, e interviniendo lo *justo y necesario*. Si debiéramos identificar una tarea, ésta sería la de *observar, sugerir, acompañar* los procesos.

Creemos que identificar aquellas características que forman parte de los procesos de aprendizaje de la música popular fuera de la academia, es un ejercicio decisivo para comenzar a recuperar y construir formatos pedagógicos que incluyan esta información. Por su parte Lucy Green define seis elementos que caracterizan la forma en que los músicos populares aprenden en contextos informales:

1. Los músicos escogen el repertorio que van a trabajar, nadie se los impone.

2. Se trabaja sin notación. La música "se aprende a oído".

3. Los procesos se dan en contextos grupales fuertemente marcados por la identidad social y la amistad, en los que el aprendizaje entre pares es permanente.

4. No hay un proceso de aprendizaje lineal que vaya de lo simple a lo complejo, como ocurre en el ámbito formal. Más bien, ocurre de manera holística.

5. Existe una integración entre la escucha, la interpretación, la improvisación y la composición, con un énfasis en la creatividad personal, a diferencia de los contextos formales en los que se busca desarrollar estas habilidades de manera diferenciada, pero, además, con un predominio de la reproducción sobre la creatividad. (Green, 2005. p.117)

Sin duda alguna la universidad es una institución que debe generar conocimiento, y si bien algunos de estos elementos pueden resultar difíciles de incluir en nuestras prácticas, lo que

intentamos poner en discusión cuando hablamos de música popular es: qué tipo de *conocimientos* y en base a ello pensar que estrategias metodológicas debiéramos utilizar para que se produzcan este tipo de experiencias educativas.

Junto a este trabajo de investigación y recuperación de saberes, es indispensable comenzar a revisar los modelos en los que nos hemos formado, el paradigma de *bellas artes* está presente aún con mucha potencia y condiciona nuestros modos de pensar, planificar, enseñar y evaluar.

Sin duda el estudio individual de la música a nivel técnico y teórico no alcanza cuando a música popular se refiere. Si pretendemos una formación integral y de calidad, es imprescindible incluir aspectos que reivindiquen la grupalidad, la práctica, centrando nuestra atención en el vínculo que se genere entre lxs sujetxs y el hecho musical.

Tal vez identificar algunas de las características ya citadas, seleccionarlas, sistematizarlas, e incluirlas en nuestros espacios, pueda ayudarnos a construir experiencias educativas más nutritivas, y dialógicas, validando las experiencias de lxs estudiantes, estimulandolxs a crear, reconociéndolxs como protagonistxs de sus aprendizajes, construyendo junto a ellxs estos espacios de creación que han formado siempre parte de nuestra vida, que constituimos y nos constituye, transversal a cualquier música y geografía, benditos espacios que lxs músiques hemos identificado históricamente con una simple palabra: *ensayo.*

Referencias bibliográficas:

Convers, L. (2009). Las lógicas de apropiación y transmisión del conocimiento de las músicas tradicionales y populares colombianas y su compatibilidad con ámbitos académicos. Bogotá, Colombia. En Samper Arbeláez Andrés (2011). Educación musical a nivel superior e interculturalidad en el siglo XXI: nuevas epistemologías, nuevas aproximaciones didácticas. El Artista, núm. 8, diciembre, 2011, pp. 297-316 Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona, Colombia

De Sousa Santos Boaventura (2018). Construindo as Epistemologias do Sul. Volume I (Buenos Aires: CLACSO)

Fals Borda, Orlando (2009). Una sociología sentipensante para América Latina. Victor Manuel Moncayo Compilador. Bogotá : Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Green, L. (2005). How Popular Musicians Learn. Aldershot: Ashgate, 2005.Green

Larrosa Jorge. (2015). Notas sobre el sujeto de la experiencia. La escena en curso.

https://laescenaencurso.wordpress.com/2015/03/22/notas-sobre-el-sujeto-de-la-experiencia-larrosa/

Real Academia Española. (2014). Diccionario de la lengua española (23a ed.)

La Improvisación Musical con Señas como herramienta metodológica en la enseñanza

Universidad Nacional de San Luis.

Alejandro Nicolás Gómez Montiel.

alejandrogomezmontiel@hotmail.com

Palabras Clave: Espacio; Improvisación Musical con Señas; Creación Colectiva; Creatividad

Resumen

El siguiente resumen, pretende describir brevemente una investigación que busca indagar en justificaciones teóricas referentes a las estrategias sonoro-compositivas para trascender el espacio geométrico frontal y dar lugar al espacio performativo en el aula como propuesta metodológica con perspectiva co-creativa.

Esta propuesta se fundamenta a través de la *estética de lo performativo* de (Fischer-Lichte, 2011) y distintos autores como Gainza (2003), Carabetta & Duarte Núñez (2020), Dussel (1975), Araya (2005), entre otros. El objeto investigativo principal es el concepto de *espacio creativo* desde la composición musical como estrategia de enseñanza musical.

En la mayoría de las fuentes documentales encontradas se vincula tanto a la enseñanza musical como a la noción misma de música (y de músico) de las últimas décadas en nuestro medio, con una marcada influencia de las tendencias cuantitativas y cognitivistas. Para Gainza (2003) dichas tendencias dominan la escena pedagógica en los Estados Unidos de Norte América y los países anglosajones desde la segunda mitad del siglo XX. De igual modo, la enseñanza musical sigue ligada a una metodología y contenido centro-europeo colonizante, arraigada en el pensamiento del Romanticismo del siglo XIX del genio compositor individual ilustrado en el perfil de músico. En este sentido, Dussel (1975) refiere a una totalidad cultural absoluta que aliena a la cultura popular, esto se visibiliza ya desde nuestras formaciones de base, las cuales parten de un sistema eurocéntrico, tradicional que están insertas en nuestras formaciones académicas. Desde esta perspectiva, Carabetta (2020) reflexiona que “Guiados por el pensamiento decolonial, podemos reconocer la matriz epistémica instalada en nuestras tierras

de la mano de la colonización europea" (p.15). En este sentido, es importante reconocer y cuestionar la legitimación de conocimientos dada por el colonialismo.

Así mismo, en las últimas décadas hay un creciente interés por superar el posicionamiento eurocéntrico, visibilizando y valorando músicas periféricas, originarias y populares donde opera otra metodología de creación musical en relación al *espacio*, ligada a lo colectivo, como los Sikuris, la Murga, el Candombe, que recorren las calles en épocas de carnaval, semejantes a la realidad uruguaya, donde tales formaciones constituyen un medio eficaz para reunir a la gente. Otra metodología de creación colectiva que está tomando relevancia en las últimas décadas y es en la que se hará foco en esta investigación es la *Improvisación musical con Señas* (IMS), la cual se inserta en la formación académica musical de múltiples formas y objetivos. En tal sentido, la IMS busca favorecer en les estudiantes habilidades creativas que les permitan enfrentar diferentes situaciones contextuales.

Introducción

La siguiente propuesta, pretende describir brevemente una investigación que indaga en justificaciones teóricas, referentes a estrategias sonoro-compositivas, con la finalidad de trascender el espacio geométrico frontal y dar lugar al espacio performativo en el aula, por medio de una propuesta metodológica con perspectiva co-creativa.

Esta propuesta, se fundamenta a través de la *estética de lo performativo* de Erika Fischer-Lichte (2011) y distintos autores como Gainza (2003), Carabetta & Duarte Núñez, (2020), Dussel (1975), Araya (2005), entre otros. El objeto investigativo principal es el concepto de *espacio creativo* desde la composición musical como estrategia de enseñanza musical.

En gran parte de las fuentes documentales encontradas, tanto la enseñanza musical como a la noción misma de música (y de músico), se las vincula con una marcada influencia de las tendencias cuantitativas y cognitivistas. Para Gainza (2003) dichas tendencias dominan la escena pedagógica en los Estados Unidos de Norte América y los países anglosajones desde la segunda mitad del siglo XX. De igual modo, la enseñanza musical sigue ligada a una metodología y contenido centro-europeo colonizante, arraigada en el pensamiento del Romanticismo del siglo XIX del genio compositor individual ilustrado en el perfil de músico. En este sentido, Dussel (1977) refiere a una totalidad cultural absoluta que aliena a la cultura popular, esto se visibiliza ya desde nuestras formaciones de base, las cuales parten de un

sistema eurocéntrico, tradicional que están insertas en nuestras formaciones académicas. Desde esta perspectiva Carabetta (2020) reflexiona:

> "Guiados por el pensamiento decolonial, podemos reconocer la matriz epistémica instalada en nuestras tierras de la mano de la colonización europea, donde se ha ido configurando, bajo el manto de la Ilustración, qué conocimientos serían verdaderos y cuáles falsos, a qué llamaríamos conocimiento y a qué no, qué iba a caracterizar a un hombre o a una sociedad culta y qué no. Así, la historia latinoamericana da cuenta de lo que Santos (2010) denomina pensamiento abisal, es decir, prácticas de conocimiento que han quedado activamente invisibilizadas, del otro lado del abismo, por no ser consideradas valiosas, relevantes o no superar la etiqueta de mera creencia." (p.15).

Así mismo, en distintas carreras de grado en música de las últimas décadas hay un creciente interés por superar el posicionamiento eurocéntrico, aludimos por ejemplo a el Profesorado en Música Popular Latinoamericana (FCH-UNSL); Licenciatura en Música Autóctona, Clásica y Popular de América (UNTREF); Lic. y Prof. en Música Popular (UNLP), entre otras. Las mismas, visibilizan y valoran músicas periféricas, originarias y populares donde opera otra metodología de creación musical en relación al *espacio*, ligada a lo colectivo, como los Sikuris, la Murga, el Candombe, que recorren las calles en épocas de carnaval, semejantes a la realidad uruguaya, donde tales formaciones constituyen un medio eficaz para reunir a la gente. Otra metodología de creación colectiva que está tomando relevancia en las últimas décadas y es en la que se hará foco en esta investigación es la *Improvisación musical con Señas* (IMS), la cual se inserta en la formación académica musical de múltiples formas y objetivos. En tal sentido, la IMS busca favorecer en les estudiantes habilidades creativas que les permitan enfrentar diferentes situaciones contextuales.

Marco teórico

Fischer-Lichte (2004) concibe dos tipos de *espacios* en la realización escénica, uno entendido como el *espacio geométrico* asociado a la idea de lugar físico, el otro hace referencia al *espacio performativo*, el cual, acontece en la acción performática, lo cual permite otras posibilidades de relación entre los co-actores. En este sentido, situamos al *espacio performativo* como lo que hace al marco de la clase en momentos de *creación musical colectiva*, donde el mismo busca indagar las recursividades performáticas de inter-acción generando dinámicas de movilidad y

comunicación de múltiples situaciones; busca que se perciba la emergencia performática de un espacio que se constituye a través de la acción y no que sólo la contiene, resultando en la generación de fronteras epistemológicas de acción compartida en las que es posible plantear el hecho artístico como un espacio colectivo de expresión-acción, procurando así, trascender la frontalidad de un aula tradicional.

Este trabajo investigativo se sitúa en la asignatura Lenguajes Musicales III: Música popular Argentina, integrada al programa de estudio de la Carrera del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (PUMPL) situada en la Facultad de Ciencias Humanas (FCH) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL). Dicha asignatura, es contenedora de un espacio propicio conformado por un perfil de estudiante con perspectivas decoloniales, donde se acciona a través de metodologías de creación colectiva inmersas en un *espacio performativo*. En tal sentido, esta investigación busca compartir información y visibilización de nuevas estrategias de formación musical decoloniales y colectivas vinculadas a la utilización del *espacio*. Por tanto, es fundamental entender el posicionamiento situacional de los co-actores, sus interacciones de *proximidad*, corpóreas, miradas, gestos y demás que resultan en una sonoridad particular y única que podríamos considerar como *sonoridad performática*. Debido a que el uso de la sonoridad será un aspecto a trabajar durante todo el proceso de las estrategias sonoro-compositivas, resulta necesario definirlo.

El concepto lo enmarcamos en lo que para Fischer-Lichte (2004) asume como la *sonoridad*, la cual, es generadora de percepción del espacio, debido a que en el oído está el centro de equilibrio. Poblete (2020), alude a la relación entre percepción del espacio y sonoridad, en su vinculación a la *fase* (valor de la amplitud instantánea), que influye directamente sobre la amplitud y tiempo de la onda sonora, la percepción de la fase juega un importante papel en la localización de la fuente sonora. Una onda sonora no llega, por lo general, simultáneamente a ambos oídos. La pequeña diferencia de tiempo que se produce en la percepción de la onda por cada oído, genera una diferencia en la fase del sonido percibido por uno y otro. Este hecho, unido a las diferencias de intensidad en cada oído, a la difracción del sonido provocado por el obstáculo que constituye la cabeza y a otros factores de menor importancia, contribuyen a crear el sentido de la ubicación del punto en donde se produce el sonido. Siguiendo los conceptos mencionados, en donde se determina que la localización del fenómeno acústico infiere directamente en la percepción del espacio, así, se puede comprender como un *espacio sonoro* el que asume la posibilidad de ampliar los límites de su propia espacialidad a través de la

performatividad perceptual de cada participante, incluyendo, por cierto, los públicos posibles. En este sentido, en un trabajo investigativo de mi autoría (Montiel, 2020), reflexiono sobre cómo el *espacio sonoro* se expande por el *espacio geométrico*, coexiste con él y en él, al tiempo que va pregnando con su presencia la realización escénica, retroalimentándola por actualización, permeándola en sus fronteras de sensorialidad.

Los procedimientos compositivos que inciden en esta cualidad perceptiva, apelan a la generación de un determinado *espacio sonoro,* operativamente en el montaje de un momento de la clase musical que se sustenta desde la *improvisación musical con señas* mediante la manipulación y estructuración sonora, la utilización de sistemas de señas específicas, distribución y movilidad de los co-actores en el espacio geométrico. Se busca así ampliar los marcos de referencialidad perceptual del *espacio sonoro,* incidiendo en la generación del *espacio performativo*.

Creación colectiva

Es fundamental reconocer el encadenamiento y entramado social de una propuesta artística, por tanto resulta necesario definir y delimitar para esta ponencia el concepto de *creación colectiva*. La misma, está constituida por todos los co-actores del hecho performático: compositor/director, intérpretes. Marín (2009) define la creación colectiva como el proceso de construcción de una obra, acción o incluso de un estilo, realizado de forma conjunta entre diferentes individuos, con emotividades perceptuales particulares que, no obstante, comparten experiencias comunes, sea cual fuere la forma de relación entre ellos.

En la IMS interviene la creación colectiva como parte del proceso metodológico, donde confluyen saberes individuales recíprocos, reconociendo el trabajo en red que se produce en el hacer artístico, desplazando la idea del "genio compositor", del creador con cualidades excepcionales y únicas. Estos principios han sido conservados por la mitificación de la creación como actividad individual, que predominó durante siglos, dejada ya de lado por una dinámica contemporánea de producción artística. Así, la *improvisación musical con señas* se materializa a través de una co-acción colectiva organizada. Popper (citado en Marín 2009, P. 8), menciona que la misma incorpora al fenómeno social como motor. En función de esto, la motivación de utilizar una metodología de creación colectiva en el aula, emerge de una decisión logística que pueda abarcar un proyecto complejo y contenedor de diferentes discursividades y saberes artísticos, donde las partes que integran dicho trabajo participan mediante el diálogo y el

accionar, en la generación y factibilidad de las ideas sonoras y técnicas, en su motivación de participar performática y colectivamente en el desplazamiento espacial/sonoro. Esta perspectiva, favorece el repensar y generar estrategias consensuadas desde un principio con el grupo de trabajo, atendiendo a las dinámicas específicas así como a las relaciones colectivas.

En el amplio espectro de metodologías musicales referentes a la creación colectiva, se encuentra Santiago Vázquez (2013), referente de la *improvisación musical con señas*, menciona que esta nueva forma de hacer música, un grupo improvisa coordinando por un director, el cual, mediante señas realizadas con las manos y el cuerpo como práctica de comunicación corporeizada, determina factores esenciales de la improvisación grupal, en un juego de composición colectiva en tiempo real.

Desde esta perspectiva investigativa, el concepto de creatividad definido por Araya (2005) cobra significación, definido el mismo principalmente en tres líneas de trabajo: "primero, como un proceso, luego como un producto, enfatizando en la persona creativa, y tercero, como una combinación de factores." (p.3). Por tanto, el concepto de creatividad utilizado en esta investigación, se aleja de la idea de genialidad o superdotación como ideas coloniales relacionadas al *Genio* (D´Alembert, 1984), (Kant, 1876). En tal sentido, se posiciona el proceso creativo como factor relevante en la resolución de situaciones musicales por medio de generación de espacios concretos de improvisación inmersas en la IMS como producto final.

Trabajo de campo

Esta investigación está inmersa en la *Improvisación Musical con Señas*, donde un director puede coordinar en tiempo real el flujo de la improvisación convirtiendo a la suma de las ideas individuales en una verdadera composición colectiva y creativa, en tanto *Hiperpotentia Estética* (Dussel, YouTube, 2020) como creación de una nueva estética que se origina desde los dominados y excluidos. En este sentido, la IMS impulsada por Vazquez (2013), se materializó desde los primeros ensayos abiertos de *La bomba de tiempo* en 2006, situados en Buenos Aires, Argentina, como lugar periférico y alejado de los centros hegemónicos, con la pretensión de crear una nueva interacción entre intérpretes y espectadores que habitan el espacio performático. Este accionar, pone de manifiesto las influencias musicales consientes e inconscientes de los intérpretes, reforzando el espacio de encuentro co-creador y colectivo por medio de la suma de ideas individuales. Por tanto, podemos considerar a la IMS como parte de una estética que no se circunscribe la concepción individual del *Genio.*

Marín (2009) define la creación colectiva como el proceso de construcción de una obra, acción o incluso de un estilo, realizado de forma conjunta entre diferentes individuos, con emotividades perceptuales particulares que, no obstante, comparten experiencias comunes, sea cual fuere la forma de relación entre ellos. En este sentido, todos los miembros del ensamble son co-creadores de la propuesta artística inter-vinculada con lo que para Dussel (1975) es la *proximidad*, aludiendo al encuentro y reciprocidad cara-a-cara con el otro. Así, la metodología compositiva se posiciona desde una ruptura con la idea de composición centroeuropea dominante fundada desde la idea del *Genio*.

Situado en un espacio de encuentro de un grupo de estudiantes de 4to año del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericano, en la materia cuatrimestral "Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina", se llevó a cabo una primera puesta en práctica de la IMS como herramienta didáctica, en el primer cuatrimestre del año 2022 con modalidad presencial. Desde el primer encuentro, se utilizó la IMS para facilitar la generación de vínculos que permitan conocer en los estudiantes saberes adquiridos, gustos musicales, confianza y demás. Este momento, a cargo del docente como director, es fundamental, ya que el mismo explica una serie de tres o cuatro señas básicas que son utilizadas en el manual de Ritmo y Percusión con Señas de Vazquez (2013), y serán utilizadas en la improvisación. Dichas señas refieren a intensidades (fuerte, medio, bajo), entradas de cada instrumento o grupo de instrumentos, algunas formas de toque instrumental como figuraciones rítmicas largas o cortas, frases musicales, solos de improvisación, fondo o base, aporte libre, pregunta/respuesta entre otras.

Esta actividad, se desarrolló en distintos momentos del dictado de la materia, propósito que se sustentó desde la observación del proceso de aprendizaje individual y grupal de los estudiantes por parte de los docentes. En este sentido, tal proceso se inter-vinculó con el resto de los contenidos presentes en el programa de la materia, ya que en la IMS se materializaron diferentes contenidos musicales trabajados en clase, tales como ritmos, armonías, formas de toque instrumental, etc. que son utilizados por el colectivo en la improvisación. De esta manera, el ensamble de la clase se posicionó como una gran herramienta didáctica de integración de contenidos.

El ensamble, fue constituido por todos los estudiantes que cursaban la materia, siendo los mismos alrededor de quince, y también por los dos docentes de la materia. El devenir de la improvisación se materializo a través de distintos instrumentos melódicos, armónicos y

rítmicos, donde, además, los mismos viajaban de un integrante a otro del ensamble en distintos momentos del cursado de la materia, con la finalidad de afianzar lenguajes instrumentales relacionados a distintos géneros musicales a improvisar.

A partir de las señas básicas descriptas en párrafos anteriores, el colectivo inicia el intercambio de ideas musicales que devinieron en un proceso de composición colectiva. Si bien, el director compone la estructura morfológica musical por medio de las señas, el resto de los actores propone determinados pasajes y materiales temáticos/musicales que serán utilizados en tiempo real por el conjunto colectivo. En este sentido, la directiva de "aporte libre" presente en la IMS, es un accionar que indica al estudiante que aporte "algo de su invención creativa" puede estar mediado o no por decisiones del director. Este hecho, propicia el intercambio co-creador, donde el ensamble colectivo debe adquirir una decisión musical respecto del "aporte libre". Este tipo de intercambio colectivo, también está presente en la pauta de "fondo o base", donde él o los estudiantes señalados por el director, deberán aportar algo de su subjetividad que cumpla la función de "fondo o base" en el contexto de la improvisación. Este hecho, responde a figuras rítmicas (pueden ser además melódicas o armónicas), que serán sometidas a un proceso compositivo de repetición operando como "base", la cual podrá ser de cualquier duración, siempre que responda el resto de las indicaciones del director, como compás o subdivisión.

Este accionar, abre el juego a soluciones individuales y colectivas mediadas por la creatividad individual y grupal, resultando en una verdadera co-cración colectiva, donde se inter-vinculan saberes recíprocos que estimulan la creatividad. Así, la suma de las individualidades dan lugar a un trabajo en red de co-acción creadora, en la que la materialidad sonora propuesta por un individuo o el colectivo, es sometida nuevamente por el ensamble a operatorias compositivas específicas tales como imitación, variación y contraste, puesto que es reutilizada y transformada constantemente en tiempo real, con la finalidad de crear sentido musical en relación a una unidad estética, además, que el ensamble puede descartar e ignorar ideas propuestas por alguno de sus miembros.

En tanto sentido estético, la herramienta didáctica de la IMS, cobra relevancia al ser delimitada por la consigna de circunscribir la improvisación a determinados Ritmos Argentinos presentes en el programa de la materia, como ritmos inmersos en compases de amalgama (6/8 – 3/4) presentes en la Música Argentina, como Zamba, Chacarera, Tonada, Chamamé, o frases melorítmicas del Tango como figuraciones rápidas con notas cromáticas de paso, a utilizar por el colectivo en la improvisación.

En tal sentido, Dussel refiere a dos categorías relevantes en esta investigación, la *proximidad* y la *hiperpotencia estética*, en la primera, es fundamental el encuentro "cara a cara", en este caso dado no solamente por la co-presencia física, sino en el dar la mano, la caricia suave, la lucha cruel, la colaboración fraterna, el diálogo amistoso, donde la reciprocidad originaria es la proximidad. En consecuencia, el concepto de *espacio* trabajado hasta ahora, se torna político, donde cada co-actor asume un rol específico, que involucra al colectivo. Para Dussel este espacio comienza en la periferia e involucra a los dominados y excluidos del sistema, por tanto, estamos hablando además de un espacio que es decolonial.

En la improvisación con señas utilizada, el concepto de espacio geométrico y su utilización es fundamental, ya que tiene la particularidad de la formación del ensamble en círculo, lo cual rompe con la tradición europea colonizante de la frontalidad entre el público y el artista, o músicos y director, además, en la IMS el público suele participar en esta improvisación. Como accionar pedagógico, la improvisación con señas se posiciona desde un lugar político al improvisar en ronda, tanto el docente como los estudiantes aportan ideas musicales a la improvisación. Este accionar, facilita que la frontera de desigualdad docente/estudiante se desdibuje por momentos.

Conclusiones finales

Por medio de esta investigación en curso, se intenta fundamentar la praxis de la *improvisación con señas* desde una perspectiva dusseliana, utilizando, además, un corpus de fuentes bibliográficas que visibilicen la problemática de la praxis musical colonial en nuestra situación contextual. Desde esta perspectiva, se busca aportar a la visibilización de las nuevas estrategias de formación musical decoloniales y colectivas.

Como resultado preliminares de esta investigación, observamos que la IMS, es una fuerte herramienta didáctica y compositiva que tiene grandes potencialidades empíricas de trascender el espacio geométrico para dar lugar al espacio performativo, además, es una herramienta que favoreció la vinculación de contenidos musicales presentes en la materia de Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina, estimulando la asimilación de tópicos musicales mediados por la creatividad co-creadora en tiempo real y materializada en la improvisación colectiva.

Se sostiene la postura referida a la importancia de mostrar o visualizar un hecho artístico que favorezca los procesos creativos, a través de la creación colectiva desde los dominados y excluidos como hiperpotencia estética situada, favoreciendo así, sus pretensiones de decolonialidad. Dicho accionar, posiciona a esta investigación en la visualización de procesos compositivos que refieren a la creación de un nuevo arte que surge desde Latinoamérica. Este hacer artístico, no es proyectado desde el colonialismo estético relacionado a el accionar del *Genio* individual, sino a través de mecanismos de creación colectiva.

La implementación curricular de la IMS, fue muy positiva en los parámetros descriptos en esta investigación: referida a la creatividad, la vinculación de contenidos del programa de la materia y con el grupo humano, favoreciendo la incorporación de contenidos en la formación musical de los estudiantes. Así mismo, quedan grandes desafíos por seguir estudiando sobre esta metodología, tanto en sentido estético, como desde la enseñanza y el aprendizaje.

Bibliografía

Araya, Y. (2005). Una revisión crítica del concepto de creatividad. *Revista Electrónica" Actualidades Investigativas en Educación", 1*(0), 5.

Carabetta, S., & Duarte Núñez, D. (2020). *Tramas latinoamericanas para una educación musical plural.* Repositorio institucional UNLP.

D´Alembert, J. L. (1984). *Discurso preliminar de la Enciclopedia.* Sarpe.

Dussel, E. (1975). *La filosofía de la liberación en argentina. Irrupción de un nueva generación.* Coloquio nacional de filosofia en Morelia, México.

Dussel, E. (06 de mayo de 2020). *YouTube*. Obtenido de canal: Enrique Dussel: https://www.youtube.com/playlist?list=PLO1XTgj_qEKUmdA_97StS4Uhpcom0OHdS

Fischer-Lichte, E. (2011). *Estética de lo performativo.* ABADA.

Gainza, V. (2003). *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas.* Victoria-Buenos Aires: Universidad de San Andrés.

Garcia, T. M. (2013). Los colectivos artísticos: microcosmos y motor del procomún de las artes. *Teknokultura, 10*(1), 49-74.

Kant, I. (1876). *Crítica del juicio seguida de las Observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime (Vol. 1).* Librerías de Francisco Iravedra.

Montiel, A. (2021). *Multiversos permeabilidad del espacio a través de lo sonoro.* Universidad Nacional de Córdoba - https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19884 . doi:https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/19884

Poblete, S. (2020). Manual de Catedra: Técnicas y Materiales Electroacusticos . Córdoba: Universidad Nacional de Cordoba.

Popper, F. (1989). Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy. En F. Popper, *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy* (págs. 175-199). Akal, Madrid.

Vazquez, S. (2013). *Manual de Ritmo y Percusión con Señas.* Buenos Aires: Atlantida.

Botiquín. Un proyecto audiovisual para problematizar el abuso sexual contra niños niñas y adolescentes

Departamento de Comunicación, FCH, UNSL

Oddone, Romina

romina.oddone@gmail.com

Pereyra, Florencia

florenciapereyrasanchez@gmail.com

Pereyra Jamenson, Fernanada

fernandapereyrajamenson@gmail.com

Resumen

El trabajo que compartimos es la experiencia educativa vivenciada en el proceso creativo de elaboración de un proyecto audiovisual social denominado *Botiquín.* El mismo corresponde al Trabajo Final de la Licenciatura en Comunicación Social de la estudiante Romina Oddone. El objetivo general es el desarrollo de una carpeta de producción para la realización de *Botiquín,* un documental que entrevista en un estudio de TV a adultas/os responsables de niños, niñas y adolescentes reflexionando sobre la problemática del abuso sexual infantil, con el fin de acercar a otras adultas/os, público destinatario del producto audiovisual, modalidades para la prevención, detección y respuesta ante la presencia de situaciones de abuso. Nos posicionamos en un modelo de la comunicación pública, siguiendo el proceso creativo que plantea el Consejo Asesor del SATVD de la Televisión Digital Abierta, y guiadas por la perspectiva de la comunicación/educación en el hacer. Desde esta perspectiva fuimos cuestionando nuestras propias prácticas como comunicadoras en el mismo momento en que intervenimos, articulando los procesos de transformación con los procesos de producción de sentidos que se da en esa interacción social.

Buscamos desarrollar un audiovisual que promueva la creación en comunidad, en la que aprendamos unas/os de otras/os. Creemos que desnaturalizar las relaciones de poder en nuestra sociedad implica también un análisis crítico sobre cómo nos vinculamos realizadoras/es y protagonistas en el desarrollo de un proyecto audiovisual. La emancipación como un camino a construir con las/os otras/os, una acción social orientada a la transformación de la realidad, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia (Sirvent y Rigal, 2011). Las decisiones teóricas, metodológicas y creativas fueron acompañadas desde el equipo de investigación que integramos, lo que significó un enriquecimiento que profundizó y amplió las miradas sobre la problemática tan compleja del Trabajo Final. El vínculo, las categorías que surgieron en los testimonios de las entrevistas hicieron emerger nuevos elementos que no estaban contemplados en el inicio.

Palabras claves: Producción audiovisual. Prácticas Emancipatorias. ESI.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Prácticas emancipatorias: miradas desde la comunicación/educación. Análisis de experiencias en la provincia de San Luis" en el cuál nos proponemos recuperar y analizar prácticas sociales que tiendan a problematizar la realidad en busca de la construcción de un orden social más justo e igualitario.

En ese sentido, nuestro trabajo busca socializar el proceso creativo, como experiencia educativa, del desarrollo de un Trabajo Final de Licenciatura inserto en un Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas, el cual permitió una articulación de diferente miembros de la comunidad educativa universitaria que enriquecieron arduamente este proceso: Romina, como estudiante de la carrera, Fernanda como graduada y colaboradora externa, y Florencia como docente. De esta manera, nuestro pequeño aporte tiene la intención de reflexionar acerca del complejo sistema educativo universitario, sus fortalezas como así también las dificultades que condicionan las prácticas sociales que la atraviesan.

El Trabajo Final que compartimos corresponde a la carrera de la Licenciatura en Comunicación Social, con orientación Medial y Multimedial, en el cual nos propusimos desarrollar un proyecto audiovisual denominado *Botiquín* que permita visibilizar el problema y generar una

reflexión sobre el abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. En él se propone entrevistar en estudio de forma individual a adultos responsables de NNyA reflexionando sobre esta problemática y generando, a través del montaje audiovisual, un diálogo de sentidos que ponga en común modalidades para la prevención, detección y acción.

Partimos de entender que la comunicación es un complejo proceso de interacción donde se negocian, construyen y significan sentidos a partir del lugar que ocupan los sujetos en la trama de las relaciones sociales, de sus historias y experiencias, de su visión del mundo y su posición de clase. Nuestro proyecto audiovisual, a través del proceso creativo, busca una intervención que potencie la problematización como instancia necesaria para la concientización y permita el análisis crítico de esta problemática como expresión de una sociedad capitalista y patriarcal donde las relaciones de dominio y sometimiento están naturalizadas, reconociendo el papel que la Educación Sexual Integral está intentando cumplir en la transformación de esas relaciones de poder en la sociedad, formando a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos.

La investigación para el proyecto y la elección del lenguaje audiovisual para su desarrollo implicó una serie de decisiones que fueron acompañadas creativamente desde el equipo de investigación, lo que colaboró a profundizar y a diversificar las miradas sobre la problemática tan compleja del Trabajo Final. Los aportes resultaron claves para avanzar sobre el marco teórico y metodológico, como así también el análisis de los procesos de comunicación/educación presentes durante el desarrollo del Trabajo.

Analizar de manera crítica nuestro propio desarrollo creativo nos permite apreciar el objeto de creación desde un nuevo sentido transformador, no solo para el público para el que fue pensado, sino también para quienes intervinimos en su desarrollo.

Sobre el Trabajo Final

La finalización de una carrera es un proceso complejo que implica poner en diálogo y en práctica los aprendizajes adquiridos en un trabajo académico para el cuál los estudiantes no se sienten, en muchos casos, preparados. Los estudiantes de Comunicación Social tienen la particularidad de conseguir trabajos relacionados a su carrera sin haberse recibido y postergan el Trabajo Final porque pueden ejercer sin él. Romina finalizó los exámenes del plan de estudio en 2008 y desde entonces ha trabajado como comunicadora en medios gráficos y agencias de

comunicación. Esta situación personal fue el primer obstáculo para dedicar tiempo a ese último tramo de la carrera.

Otra realidad institucional es la dificultad de encontrar directores de trabajo final, ya que los profesores deben cumplir con tareas de docencia, investigación, extensión, gestión y formación contínua que a veces no deja tiempo para comprometerse de manera adecuada con esa tarea que requiere de un seguimiento a largo plazo y de un diálogo sostenido con el/la estudiante.

Desde el 2008 hasta la fecha, Romina comenzó tres planes de Trabajo Final diferentes bajo la dirección de distintos profesores de la carrera, de los cuales uno fue presentado y aprobado pero nunca fue terminado. Sin duda, los trabajos finales que no se concluyeron, sirvieron de aprendizaje.

Sin embargo, nos interpelamos qué transformaciones son necesarias plantearnos para brindar oportunidades reales para obtener un título universitario: los tiempos establecidos en la normativa, el tipo de vínculo entre docente y estudiante, las herramientas para la escritura y los pasos metodológicos, la práctica en la escritura académica, las exigencias de la escritura académica en un trabajo final, entre otras.

Encontrar finalmente la temática de interés social estuvo determinada por preocupaciones personales de la estudiante, mientras que la elección del lenguaje audiovisual para elaborar el objeto de creación sobre ésta, estuvo atravesada por trayectos realizativos que la estudiante venía realizando en su trabajo como así también por el vínculo previo establecido con la docente de Producción y Realización Televisiva de la carrera quien asumió el compromiso de la dirección del Trabajo Final. La línea de trabajo que Florencia venía trabajando como docente investigadora en el proyecto de investigación posibilitó pensar el proyecto audiovisual atravesados por procesos de comunicación/educación que habiliten una construcción colaborativa del desarrollo creativo.

La incorporación de Romina y su trabajo en el proyecto de investigación abrió una nueva línea de abordaje relacionado con la producción audiovisual con una mirada más participativa. A su vez, el proyecto de investigación sumaría una nueva integrante, Fernanda, que aportaría su experiencia como docente de ESI en escuelas secundarías, y fundamentalmente, su trayectoria como abogada defensora en casos de abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes.

Sin dudas, la participación dentro de un trabajo de investigación enriqueció el intercambio, descubriendo interrogantes y perspectivas que permitieron nuevos análisis y abordajes de la problemática y del objeto de creación, que posibilitaron instancias de transformación personal.

Sobre la metodología

El proyecto de investigación en el que participamos propone estudiar prácticas que se autodefinen como emancipatorias o críticas desde la perspectiva de los procesos de comunicación/educación. Entendemos la emancipación como un camino a construir con los otros, una acción social orientada a la transformación de la realidad, ya sea en algunos de sus aspectos materiales, socio-culturales o de conciencia (Sirvent y Rigal, 2011).

Nos abocamos entonces a la tarea de realizar la práctica del desarrollo creativo con una mirada crítica, considerando que debe entenderse en el entramado de relaciones sociales en el que se desarrolla. Por lo tanto, el proyecto creativo se pensó en el marco de la comunicación pública, entendiendo que el público al que nos dirigimos son ciudadanos, sujetos de derechos. Específicamente, nuestro público estaría conformado por familiares y sujetos de la comunidad, adultas y adultos responsables de niños, niñas y adolescentes, que tienen la responsabilidad de garantizar el disfrute pleno y el efectivo ejercicio de sus derechos y garantías (Artículo 6º y 7º de la Ley 26.901 de 2005. *Protección integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes*).

A su vez, la propuesta se pensó inserta específicamente en el espacio del Canal Universitario UNSL TV, lo cual aportaría a la identidad del mismo, representando el trabajo que desde la misma universidad se está realizando y contribuyendo a sus objetivos institucionales.

Para la construcción del objeto de creación se siguieron los pasos que el Consejo Asesor del SATVD de la Televisión Digital Abierta propone para el desarrollo de la propuesta creativa del proyecto audiovisual. Para la construcción del guion planteamos un proceso de entrevistas previas con los protagonistas que permitan la construcción de un vínculo. Estos espacios tienen la intención de ser instancias de construcción colectiva de interrogantes e inquietudes, como así también de vivencias o experiencias que cada participante quiera expresar sobre la problemática del abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes. Tiene la finalidad de conocer a los protagonistas, sus concepciones y posicionamientos.

Estas primeras preguntas fueron trabajadas con parte del equipo del proyecto de investigación, especialmente con Fernanda (abogada con una vasta experiencia en este tipo de casos y docente

con perspectiva de ESI en escuelas de San Luis), como también con la psicóloga Hanya Costa, coordinadora de la Cámara Gesell del Poder Judicial de Villa Mercedes. Siguiendo a Susana Toporosi (2018) en su libro *A carne viva*, la Educación Sexual Integral viene a ser en una herramienta para la transformación de las relaciones de poder naturalizadas en la sociedad, formando a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. Por lo cuál el abordaje de las preguntas se realizaron desde la perspectiva de los derechos de los NNyA y sobre todo del papel de la ESI en la actualidad. La ESI no es una asignatura dentro de la currícula escolar, sino que se dicta de manera transversal en cada una de las materias y además requiere de un trabajo articulado con los centros de salud, las familias y las organizaciones sociales. Los contenidos de la ESI son ejes que atraviesan distintas áreas y/o disciplinas, responden a las distintas etapas del desarrollo de niños y niñas y adolescentes, y contemplan situaciones de la vida cotidiana del aula y de la escuela, así como sus formas de organización.

Posteriormente, la entrevista registrada audiovisual en estudio documenta la situación en la que los sujetos se ponen en situación de pensar la problemática del abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes, y las posibles formas de identificación, prevención y acción, a partir de los interrogantes construidos previamentes por los participantes en las entevistas previas. Es en ese momento donde se construyen nuevas reflexiones a través de miradas propias y la de los otros y otras puestas en diálogo. Estas entrevistas, como sostiene Platinga (2007) buscan "revelan los gestos, las posturas y la entonación vocal adoptados durante la intervención, (...) sacan a relucir los múltiples modos con los que se expresa el cuerpo humano y convierten a la comunicación interpersonal en un texto rico y emocionante" (p. 58)

El botiquín es el dispositivo creativo con el que interaccionan los entrevistados y el cuál facilita el intercambio, el diálogo y la expresión. El botiquín funcionará como un receptáculo de las reflexiones que surjan de las entrevistas. Las reflexiones serán motivadas por palabras y frases escritas en tarjetas que transcriben respuestas que han surgido en las entrevistas previas. El entrevistado podrá escribir lo que desee y colocarlo dentro del botiquín.. Este será el espacio que contendrá los saberes alcanzados a partir de las reflexiones colectivas previas y durante la grabación.

Visibilizar esta instancia tiene la intención de interpelar, movilizar y llevar a la acción en lo cotidiano, promoviendo la idea que una problemática tan compleja sólo puede ser enfrentada con el compromiso y la participación de la comunidad, de cada uno.

A continuación, presentamos las preguntas que se utilizarán en las entrevistas del proyecto audiovisual.

1- ¿Qué crees que implica una infancia y adolescencia plena de derechos?

2- ¿Qué sensación te produce saber que 1 de cada 5 niñas y/o adolescentes y 1 de cada 13 niños son o fueron violentados en sus derechos con abusos sexuales? ¿Por qué crees que sucede esta problemática en la sociedad? ¿Cómo relacionar las relaciones de desigualdad y de autoridad que se dan en la sociedad con el abuso contra niños, niñas y adolescentes?

3- ¿Cómo crees que se puede detectar que un niño, niña o adolescente está sufriendo esta situación? ¿Cómo crees que puedes convertirte en un adulto en el que el niño confíe para relatar un abuso? ¿Cómo describirías el vínculo que tienen con tus hijos (niños, niñas y adolescentes allegados?

4- ¿Cómo crees que sea la forma más adecuada de actuar ante la presencia de abuso? ¿Cuál es tu opinión de las instituciones públicas frente a la confirmación de un caso de abuso?

5- ¿Cómo crees que puedes ayudar desde tu lugar a prevenir esta problemática? ¿Cómo relacionas la prevención del abuso con la Educación Sexual Integral en las escuelas? ¿Cuál es tu opinión sobre talleres para las familias en la escuela sobre educación sexual? ¿Crees que necesitas ayuda para hablar estos temas con los niños?

6- ¿Cómo te has sentido problematizando este tema o cómo te sentirías al hacerlo frente a cámara? ¿Hay algo que no quisieras que expongamos?

Sobre las transformaciones

Por último, pero no menos importante, en el trayecto de la elaboración de este trabajo, nos dimos cuenta de la importancia que tiene la manera en que nombramos las cosas. Por eso, nos reeplanteamos utilizar la denominación *Abuso Sexual Infantil*. Mientras investigábamos para el desarrollo del marco teórico de este proyecto, encontramos que algunas y algunos autores desalentaban el uso de tal denominación y sugerían cambiarla por *abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes*.

Según *Comunicación, Infancia y Adolescencia: Guía para Periodistas. Abuso Sexual,* desarrollada por UNICEF, cuya autoría es de Silvina Molina -periodista y editora de género de la agencia Télam- se recomienda utilizar *abuso sexual contra niños, niñas y adolescentes*, en vez de *abuso sexual infantil* (ASI) debido a que el término da lugar a minimizar la gravedad de la experiencia para el niño o niña y torna más difícil comprender su impacto. Cuando se califica al abuso de *infantil* se sugiere que el agresor hubiera cometido un hecho infantil, cosas de niños, lo que dificulta la comprensión social, cultural y judicial respecto del riesgo, trascendencia e impacto que genera la violencia más extrema a la que puede ser sometida una víctima menor de edad (UNICEF, 2017).

Asimismo, la doctora en Psicología y psicoanalista argentina, Eva Giberti, acuñó el término *Niños y niñas abusados sexualmente por adultos* (UNICEF, 2017).

Los violadores y abusadores son adultos. (...) Se habla erróneamente de abuso sexual infantil. Y es erróneo porque la palabra infantil deja afuera a los responsables del abuso, que son los adultos. De lo que tenemos que hablar es de niños y niñas víctimas o bien de niños y niñas que han sido abusados, porque de ese modo queda claro que los chicos son víctimas y que el abuso no es infantil. Porque si no, la palabra infantil califica al abuso. Es como cuando se dice prostitución infantil. La prostitución no es infantil, sino que hay criaturas que son prostituidas por adultos. Es una de las tantas trampas que provocan los adultos para sacarse de encima la responsabilidad.

El posicionamiento teórico como metodológico del proyecto de investigación sin duda atravesó la práctica educativa del Trabajo Final, transformando la idea inicial, construyendo el guión de la entrevista y permitiendo observar la propia práctica como un proceso consciente, crítico y emancipador.

Referencias

Consejo Asesor del SATVD-TDA (s/f). *Guía para el desarrollo de proyectos televisivos*.

Ley 26.901 de 2005. Protección integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes. Boletín Oficial Honorable Congreso de la Nación Argentina. 26 de octubre de 2005. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26061-110778/texto

Platinga, C. (2008) Caracterización y ética en el género documental. Archivos de la filmoteca: Revista de estudios históricos sobre la imagen, No 57-58, 1.

Sirvent, M. y Rigal, L. (2011). Investigación Acción Participativa un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Quito, Ecuador: Proyecto Páramo Andino.

Toporosi, Susana (2018) A carne viva. Editorial Topía.

UNICEF (2017) *Comunicación, Infancia y Adolescencia: Guía para Periodistas. Abuso Sexual.* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/abuso-infantil-periodismo.pdf

La enseñanza musical en las escuelas: Rol docente

Universidad Nacional de San Luis

Luis Alfredo Oviedo

lusoviedo645@gmail.com

Palabras claves: Docentes-Música-Formación- Enseñanza

Introducción

El presente trabajo surge con la intención de conocer cómo se configura el rol del docente de música en escuelas primarias de la provincia de San Luis. Como estudiante que se encuentra en el último tramo de la carrera de grado del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, indagar sobre los aspectos que hacen a la práctica de la enseñanza de música resulta de gran valor formativo porque posibilita anticiparse a algunas problemáticas, desafíos y potenciales que implica el ejercicio de la docencia.

Para aproximarse a esta realidad se realizaron entrevistas a 10 (diez) docentes que se desempeñan en el espacio de música en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de San Luis y zonas aledañas. Como el espacio curricular posee una carga diferencial, en relación a otras asignaturas en la currícula, estos docentes se desempeñan en más de una institución ampliando de manera significativa el alcance de estudio.

En relación a la formación de grado que poseen, sólo uno de los docentes entrevistados ha obtenido el título de grado de Profesor en música; del resto algunos han recibido formación específica en piano y/o solfeo y otros son técnicos en producción musical. Del grupo total sólo 4 de los docentes en ejercicio han realizado un trayecto de formación pedagógica, y otros son músicos o técnicos/as en producción musical sin formación pedagógica. Este panorama tan diverso se debe a que recién en el año 2017, a partir de la propuesta de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, se contó en la ciudad de San Luis con la carrera del Profesorado en Música Popular Latinoamericana. Previo a esta situación el único profesorado en música de la provincia que existía se encontraba en el IFDC de Villa Mercedes. La UNSL dentro de su oferta contaba y cuenta con la Tecnicatura en Producción Musical, que habilitaba para el

desempeño pero no brinda herramientas pedagógico musicales.

En la elección de los sujetos de investigación, se consideró como uno de los aspectos importantes la antigüedad en la docencia. Este elemento que oscila entre los 10 y 20 años resulta significativo, porque implica un conocimiento de las dimensiones que hacen a la tarea docente y permite recuperar los caminos por los que han transitado y consolidado prácticas y formas de actuación docente.

En la búsqueda de clarificar cuáles serían las dimensiones más relevantes a indagar sobre la docencia en música, definimos que la dimensión pedagógico didáctica resultaría central junto con la dimensión valoral. La primera de ellas posibilitará conocer sobre los aspectos que hacen a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje musical, mientras que la última nos permitirá avanzar sobre la valoración, objetivos, finalidad, propósito y significación que tienen los docentes de música y la música en las escuelas.

Práctica docente musical: dimensiones de análisis

Siguiendo los aportes de Fierro C, Fortoul B. y Rosas L. (1999) se entiende la práctica docente como una praxis social, posible de ser objetivada que posee la intencionalidad de provocar el aprendizaje. En ella intervienen significados, percepciones, representaciones y acciones de varios agentes del proceso de concreción curricular. Esta praxis se configura en un espacio político- institucional, administrativo y normativo que refiere a un proyecto político más amplio y que adquieren especificidad a partir de contexto local y los sujetos con los que se lleva adelante el acto educativo.

En consonancia con los planteos de la autora previamente referenciada es posible analizar la práctica docente desde diferentes dimensiones entre las que se encuentran la dimensión pedagógico-didáctica; valoral; la institucional; interpersonal y social. Para la finalidad del trabajo el énfasis se pondrá en las primeras dos considerando algunos aspectos de la tercera para comprender que la valoración del espacio de música es una construcción que involucra el contexto donde se desarrolla.

En torno a la dimensión pedagógico-didáctica que se define a partir de considerar todos los aspectos que refieren a la enseñanza; las entrevistas realizadas se enfocaron en indagar sobre el contenido, estrategias y metodología de enseñanza, y evaluación en las clases de música. En

relación a la dimensión valoral se buscó obtener información sobre cómo creen los docentes que son reconocidos y qué lugar ocupa la música en las escuelas. Este último aspecto reveló que un elemento importante en este proceso es la importancia que le da el propio docente a la materia, las finalidades a partir de las cuáles enseña, las concepciones a las que adhiere y la claridad acerca del por qué y para qué una gran cantidad de niños y niñas deben aprender música. En términos generales las entrevistas estaban orientadas para identificar el lugar y el rol que ocupan la música y los docentes en las escuelas, la importancia de su enseñanza, los contenidos y métodos utilizados en el aula como así también el lugar de los actos escolares en la labor del docente de música, entre otros.

Con respecto al contenido escolar, es importante mencionar que la Provincia de San Luis elaboró en el año 2019 el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria, esto constituyó un hecho relevante debido a que se sentaron las bases para establecer un marco de referencia común, lo suficientemente amplio y flexible para ser adaptado a cada situación, pero a la vez con grandes posibilidades para regular lo que debe enseñarse en cada grado. Esto habilitó el interrogante acerca de qué se enseñaba hasta el momento a la vez que nos interesaba conocer el impacto del currículum en el aula. Recuperando las preguntas realizadas que hicieron referencia a los contenidos que utilizan los profesores para enseñar y por lo tanto los conocimientos que ponen en juego diariamente, lo primero para destacar es que sólo uno de los docentes entrevistados afirmó utilizar muy poco los contenidos curriculares provinciales:

"Desde que salió el diseño curricular nuevo tratamos de poder primero estudiar y ver bien de qué se trata, porque se cambiaron muchas cosas, un nuevo vocabulario se puso en juego, es como que hay nuevos paradigmas. Todavía estamos en proceso de ese cambio paradigmático. Yo sí trato de basarme en el diseño curricular y de ir más a lo específico porque el diseño curricular es muy amplio, muy general, es como una guía, y hay que poder bajarlo al aula" (Docente de música, que se encuentra realizando el Profesorado de música)

El resto de los entrevistados hace mención a otros aspectos más generalizados que tienen que ver con contenidos básicos teóricos, como el pulso, la altura, el ritmo, notas etc. sin hacer alusión al uso del Diseño. Al respecto Carabetta (2008) haciendo referencia a que existe una metodología de enseñanza fuertemente conservadora y arraigada en la enseñanza que consiste en que:

"El objeto de conocimiento musical era permanentemente separado en el que se produce la

música y descompuesto en pequeñas unidades, elementos técnico-formales como: pulso, acento, timbre, ritmo, etc (...) Estos pasos, estas secuencias, son entendidos como universales" (2008: p.141-142).

En los casos analizados, se podría decir que el impacto que tiene la definición del Diseño Curricular es baja o nula. Si consideramos que los docentes en ejercicio sólo poseen un ciclo de complementación de formación pedagógica con características generales se devela la necesidad de generar instancias de acompañamiento más cercanas a las prácticas de enseñanza. En las palabras de los docentes podemos reconocer la *fragmentación* del conocimiento, al mismo que hace referencia Carabetta (2008) cuando sostiene que si la educación asume que la visión del conocimiento puede ser fragmentado, este mismo puede separar la teoría de la práctica, entonces por lógica estos conocimientos se pueden aplicar por partes, quedando los mismos descontextualizados. Este aspecto pone en cuestión el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la música, un saber totalizante que reúne su potencialidad en la sincronicidad de sus aspectos constitutivos.

Un aspecto de lo más interesante, que tiene un gran potencial para repensar y mejorar prácticas de enseñanza es que, los entrevistados sostienen que lo que enseñan posibilita la apropiación de los conocimientos musicales y que enfatizan en la recuperación de los conocimientos previos y los intereses de sus estudiantes. Esto es una característica que el conocimiento musical favorece y que parece estar presente en la representación que tienen los docentes a la hora de enseñar. En términos generales cuando se les preguntó sobre "*¿Qué contenidos y aprendizajes considera fundamental a la hora de armar la planificación áulica? ¿A la hora de hacer una selección del conjunto de contenidos, utiliza el diseño curricular provincial?" "¿Cómo suele ser una clase de música 'promedio' si tuviera que describirla?"* nos dan a entender que la enseñanza que se da se gesta en la interacción de todos los sujetos en el aula. En este sentido, es que se considera que si el diseño curricular no es considerado, que si la definición de contenido se define como elementos separados y descontextualizados, lo más probable es que la definición del qué y el cuándo esté sujeto a lo que se demande a nivel grupal o institucional.

La valoración de la música dentro de las instituciones educativas

Encontramos diferentes miradas para desarrollar esta categoría, los entrevistados concordaron en que mucho depende de la institución en la que se trabaje, de cómo está

organizado el diseño curricular institucional (PCI) para las materias especiales y de lo que se demanda a nivel institucional de este espacio. Además de los elementos reseñados por los docentes, las lecturas realizadas al respecto (Serratti 2016 y Carabetta 2008) dan cuenta de que un aspecto relevante es el lugar que el docente le da su clase en las escuelas. Si logra transparentar lo significativo que es para la formación de cada estudiante la música, quizás logre una valoración más positiva si por el contrario es el espacio que puede cederse a otras materias cuando sea necesario o se organiza solo desde la demanda externa (actos y fechas patrias) el lugar de la música siempre será subsidiario. Teniendo en cuenta todos estos elementos y otros que seguramente se escapan a la investigación podemos sostener que la valoración que se le da a esta área en las instituciones es relativa.

Esta situación enunciada a partir de la última entrevistada, da cuenta del lugar y la importancia que la música ha tenido en la escuela primaria desde su origen. La mayoría de los enfoques sobre el área de música hasta el día de hoy se enfocaron en la enseñanza de himnos y canciones patrias para su presentación en los actos escolares. Al respecto Serratti (2016) menciona que el acto escolar termina configurando toda la práctica docente porque:

"(...) esto es lo que naturalmente deben hacer en tanto docentes de música (…) La preparación de actos escolares es a su vez el modo en el que su tarea docente cobra sentido para el resto de los actores del campo escolar" (2016:p.2).

En términos de definición curricular y el tiempo que se destina para la enseñanza en las aulas, si la comparamos con otros espacios curriculares a simple vista es posible sostener que la poca valoración que tiene la música para la escuela o para el currículum establecido para la región, reflejado en la poca y escasa carga horaria que esta materia tiene. Hablamos de un módulo de 40 minutos o de 80 minutos en algunas instituciones, repartido en 2 clases, a la semana, minutos insignificantes donde el tiempo no suele optimizarse al máximo porque se ubican en el último tramo de la jornada. Podemos decir que en la opinión de casi todos los entrevistados la música tiene tanto en el ámbito institucional como entre los docentes de otras áreas una valoración relativamente negativa. Es decir, en comparación con las materias generales, el área de música se considera "prescindible", esto se traduce en la poca carga horaria otorgada y el reconocimiento del docente de música solo en la organización de actos, e incluso han mencionado la valoración por parte del alumnado como la clase de música como una "hora libre".

Finalidades y objetivos de la enseñanza musical

Si bien se reconoce, desde el punto de vista pedagógico-didáctico, que referirse a finalidades y objetivos no significan lo mismo, en este trabajo se intenta avanzar en conocer el para qué enseñan música los docentes. Se utiliza de manera indistinta objetivo, finalidad o propósito, ya que los entrevistados hacen referencia en sus respuestas a estos conceptos cuando se indagó acerca de las finalidades. Todos estos aspectos que se intentan indagar y analizar corresponden a lo que sería la dimensión valoral.

Para el desarrollo de este apartado se consideró en primer lugar lo que establece la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), porque a partir de ella se define el lenguaje musical como parte de la formación general, desde una concepción basada en paradigmas críticos. Junto con la LEN, realizando especificaciones para la enseñanza musical, la Res. CFE N° 110/10 se aborda la cuestión de los objetivos y finalidades de la educación artística. Las finalidades a las que se debe orientar la educación, y todos los espacios curriculares se dirigen a la *formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.*

Cuando les preguntamos a los docentes sobre cuáles son sus propósitos; en general todos admitieron que sus objetivos se centran en el desarrollo personal de los niños, alejado de la simple apropiación de información teórica. Los profesores consideran que la "expresión" y "creatividad" son aspectos centrales que los niños deberían poner en juego. Una docente afirma como un objetivo *"crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo de los niños."* Otra afirmó: *"Llegar a que cada persona sepa elegir lo que consume y a su vez ir creando sus propias expresiones artísticas, es decir haciendo su propia cultura".*

En otra pregunta indagamos sobre lo que consideran más valioso del trabajo en el aula, lo cual nos sirve para complementar con otros aportes esta categoría, dado que lo "valioso" puede implícitamente demostrarnos qué aspectos son prioritarios o fundamentales para los docentes en su clase. Las respuestas por parte de los educadores en general tienden a ser muy similares en cuanto a los objetivos y finalidades que se buscan con la educación musical: lo valioso de la música para la expresión artística, para el discernimiento de lo que les gusta, la elección de qué consumir musicalmente, y para que los niños/as disfruten y se diviertan en la

clase.

Del análisis de los datos obtenidos se denota que los objetivos antes mencionados se consiguen mediante el disfrute de los alumnos en la hora de clase, poniendo en juego sus capacidades expresivas y emocionales en una interacción con el profesor y los demás alumnos. Se espera que con eso los niños aprendan a utilizar más y mejor esas capacidades involucrándose en la música y que amplíen además sus horizontes estéticos, que puedan hacer un uso crítico de los recursos musicales.

En torno a los objetivos que los docentes de música, en actividad, persiguen, las respuestas de los docentes se pueden enmarcar en dos artículos de la Resolución CFE 110/10 sobre el aporte de la educación artística a la cultura. Al respecto se enuncia que:

"La educación debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera justa y equitativa [...] la educación y en particular la educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás" (Resolución 110/10 CFE: Art. 72 y 73.)

Podemos evidenciar en base a la información de los docentes entrevistados que para ellos el área de música tiene su debida importancia. Sin embargo, las respuestas son variadas ya que provienen de distintas experiencias en la labor de la enseñanza, haciendo alusión a las distintas facultades que involucra la música como lo son lo emocional, lo cognitivo, lo sensorio-motor, etc. En relación a lo anterior Carabetta dice:"(...) obviamente la enseñanza de la música tiene incidencias en estas cuestiones; lo que resulta llamativo es que no surja una justificación contundente y convincente, "esencialista", (…) acerca de lo que aporta la música como conocimiento específico" (2008, p.143)

Conclusiones

En síntesis, partimos desde la consideración de que casi todos los docentes entrevistados se han formado como músicos o técnicos en producción musical y han complementado su formación con un trayecto pedagógico. Una de las preguntas fundantes que nos planteamos en este trabajo es si existen diferencias entre la enseñanza que imparte un docente con formación de grado en música o un músico que se aventura a enseñar, con un ciclo de complementación pedagógica. De los entrevistados, sólo una docente se encuentra avanzada en la carrera del profesorado y otro posee el título de profesor; siendo estos quienes pudieron contestar las preguntas de la dimensión pedagógica con mayor claridad y solvencia haciendo referencia a los nuevos paradigmas de la enseñanza musical y logrando evidenciar procesos reflexivos interesantes en torno a su práctica. El resto de los entrevistados no pudieron dar cuenta de la importancia de la definición del currículum y de cómo se relaciona la enseñanza musical con las definiciones legales, sin embargo todos dan cuenta de lo significativo que es la música en la formación general. El desconocimiento del currículum genera una dispersión de los contenidos y conocimientos que se imparten en las diferentes instituciones de la mano de los docentes de música. Los propósitos de la enseñanza que persiguen, aunque no hacen referencia a su vinculación con las reglamentaciones, se acercan a la legislación vigente, sin embargo son variados y responden a distinto orden. El desafío que nos presenta esta realidad es poder establecer una regularidad en esta cuestión curricular, sabemos que la provincia hoy en día tiene un diseño curricular propio y nuevo, y consideramos positivo que se difunda y sea aprovechado por los profesores ya que creemos que contribuiría a que la educación musical fuera más equitativa y unificada en todo el territorio provincial. Además, desde este punto posibilitará acercar a los docentes en ejercicio a nuevas concepciones y metodologías de enseñanza y evaluación musical.

En cuanto a la valoración que se le da al espacio, tiene mucho que ver con cómo cada docente valora la materia y se vincula con la enseñanza de la música y la institución. Como mencionamos previamente, es común que productores musicales o músicos tomen cargos de docencia, pero eso no significa que quieren realmente ser docentes; si el mismo docente no valora su espacio pedagógico, ya sea porque considera que es un trabajo alternativo, que es sólo para ganar dinero, etc., esta valoración negativa va a propiciar en cierta forma una

significación particular por parte de los demás docentes y el mismo alumnado, lo que podría hacer devenir el área de música en una de menor importancia a nivel institucional. A partir del análisis de las entrevistas se concluye que en las instituciones donde trabajan los docentes seleccionados, la materia de música se encuentra desvalorizada y se la considera como relevante solamente a la hora de los actos escolares.

Al terminar el presente informe surgen nuevas incógnitas que incitan a continuar investigando sobre la labor que realizan los docentes de música. Con la intención de poder pensar en mejoras para esta área se deriva la necesidad de problematizar acerca de qué se enseña y cómo se enseña. Con el surgimiento de nuevas corrientes pedagógicas-musicales y con el avance de nuevas definiciones curriculares que se orientan desde una perspectiva crítica, se encuentra el camino iniciado para poder trabajar con los docentes en ejercicio la apropiación de aquellas herramientas que les permitan dotar de sentido sus prácticas, establecer acuerdos acerca de qué se enseña y para qué se enseña.

Retomando lo que decía Feldman (2017) sobre la enseñanza: *"La escuela es una de las instituciones más exitosas de la cultura humana, hasta tal punto es lo mejor que tenemos que no hemos encontrado ninguna alternativa".* Usando este mensaje se podría pensar acciones en pos de mejora para que la música tenga otra valoración dentro y fuera de la institución. Se podrían generar instancias de formación y acompañamiento desde la universidad para docentes en ejercicio y no tener que esperar a que ingresen a las aulas docentes con formación más integral.

La música, como materia escolar tiene mucha riqueza cultural, emocional, afectiva y también ayuda al desarrollo de habilidades, sin embargo todavía no se tiene en claro el carácter esencialista de su enseñanza. Es importante que quienes enseñan puedan tener claridad sobre lo que significa la enseñanza de la música en sí misma y no como un complemento o accesorio de otros espacios o requerimientos institucionales.

Este trabajo ha servido para aproximarnos al desempeño del rol docente en las escuelas primarias de la provincia de San Luis, ha permitido develar la riqueza del espacio de música en la formación general de niños y niñas, a la vez que ha revelado la necesidad de trabajar en propuestas de formación continua que permitan revalorizar el espacio de música desde una perspectiva esencialista.

Bibliografía

Fierro C., Fortoul B y Rosas L. (1999): Analizando nuestra práctica docente. En: Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Maestros y enseñanza. Paidos.

Serrati, Pablo (2016): "El músico y el docente (reflexiones en torno al lugar de la pedagogía musical en la escuela primaria)."

Carabetta, Silvia (2008): "Sonidos y silencios: en la formación de los docentes de música"

Feldman Daniel (2017): Capítulo I "Enseñanza". En canal encuentro. En linea: https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE

Resolución CFE 110/10 "La educación artística en el sistema educativo nacional".

Ley de Educación Nacional 26.206.

Para una didáctica de la otredad: propuesta metodológica de análisis. Aplicación en estudio de narrativa de autoras argentinas contemporáneas

Universidad Nacional de San Luis

Gabriela Inés Rizzi

gabirizzi9@yahoo.com.ar

Fátima Aguilera Aldaya

aguileraaldaya@gmail.com

Ana Britos Deluiggi

britosana9@gmail.com

Resumen

Este trabajo se propone abordar el estudio de la visión del otro como motivo literario mediante la presentación de una metodología innovadora de análisis que pueda dar cuenta de las categorías y subcategorías que construyen la otredad en la ficción narrativa de autoras contemporáneas argentinas. El estudio forma parte del PROICO 040318 de la UNSL, sustentado en la teoría del interaccionismo discursivo, que considera a los signos y a los discursos en los cuales éstos se organizan como productos de la interacción social e incluye en sus hipótesis de estudio la perspectiva temática del otro como construcción social y como motivo literario. El marco teórico está constituido por las categorías provistas por Renato Martínez Torres en Para una relectura del boom: populismo y otredad (1990) en el estudio semiótico de la otredad. Se ejemplifica el uso de esta metodología con las conclusiones de análisis literarios de narrativa de dos escritoras argentinas: Samanta Schweblin y Mariana Enríquez realizados por estudiantes de la carrera Profesorado Universitario en Letras, en la asignatura Teoría literaria, durante 2020 y 2021.

Los resultados obtenidos intentan aportar conocimiento sobre la acción de lenguaje en tanto práctica discursiva estética, mediante el estudio de las operaciones discursivas que configuran al ‘otro’ en la literatura. Resulta relevante incorporar esta dinámica metodológica en los espacios educativos -primordialmente en las aulas universitarias-, ya que recupera y valoriza

de modo original y creativo la didáctica de la literatura desde una perspectiva que recupera voces, técnicas y temáticas que abordan mujeres escritoras de la nueva narrativa argentina.

Palabras clave: otredad, didáctica de la literatura, unidades culturales, narrativa argentina contemporánea.

1. Introducción

Existen numerosos estudios que dan sustento a las categorizaciones del otro, entre los que rescatamos el de Tzvetan Todorov con *The Conquest of America* (1984)[12], y los de Erwing Goffman con *Forms of Talk* (1983) y *Estigma* (2006)[13], constituyendo un campo teórico productivo que puede dar respuesta al análisis que aquí se pretende. Una importante aportación en el estudio del otro para enfocar el análisis que nos proponemos son las categorías provistas por Renato Martínez Torres en *Para una relectura del boom: populismo y otredad* (1990)[14], quien se centra en un corpus, los cuentos del boom latinoamericano, ligando la otredad al fenómeno del populismo. Otredad resulta un sistema de lo excluido en oposición a un principio de orden. Es un sistema semiótico de signos interrelacionados, un s-code que se conforma entre un código del referente y un código del otro.

En la ficción literaria, desde una perspectiva semiótica del lenguaje, para reconocer la construcción del otro y su universo es preciso analizar los elementos y estrategias del discurso del referente y el del otro, sus campos de significación y las instancias desde las cuales se comunican y son codificados. Esto hace referencia al conjunto de ideologías, valores y códigos a través de los cuales es posible percibir la realidad y oscurecer o aclarar los vínculos con el otro. Dentro de este marco se construye un planteo de corte temático y hermenéutico que engarza con los postulados del interaccionismo, analizando la literatura como práctica discursiva estética, cuyas estrategias lingüístico-discursivas crean un sistema de unidades culturales que delinean a la otredad. Lo que pretende esta exposición es describir una

[12] Tzvetan TODOROV, *The Conquest of America*, New York: Harper & Row Publishers, 1984.

[13] Erwing GOFFMAN, *Forms of Talk* (1era ed. 1981) Philadelphia: Univerity of Pennsylvania Press, 1983 y *Estigma: la identidad deteriorada* (1era ed. 1963) 10ª ed., Buenos Aires: Amorrortu, 2006.

[14] Renato MARTÍNEZ TORRES, *Para una relectura del boom: populismo y otredad*, Madrid: Editorial Pliegos, 1990.

metodología de análisis semiótico que permita determinar la configuración de dichas unidades y ofrecer ejemplos de su aplicación.

El trabajo está organizado del siguiente modo: en primer lugar, se presentan las categorías utilizadas por Martínez Torres en su estudio semiótico del otro, pues son el punto de partida teórico de la propuesta. En un segundo momento, se ejemplifica la organización de las unidades de la otredad en corpus de cuentos y una novela de dos escritoras argentinas contemporáneas, resultado de los análisis realizados por estudiantes de la asignatura Teoría literaria durante 2020 y 2021, para culminar con la presentación de conclusiones provisorias.

2. Propuesta metodológica

El *otro* es una noción que ha sido objeto de reflexión a lo largo del siglo XX, tomado por la filosofía, el psicoanálisis, la antropología, la lingüística, la semiótica, la teoría literaria. Renato Martínez Torres, en su libro *Para una relectura del boom: populismo y otredad*[15], lleva a cabo un análisis de la noción de otredad en un conjunto de cuentos pertenecientes a los comienzos del fenómeno del boom latinoamericano. El enfoque elegido para su trabajo se enmarca en los estudios semióticos, sin embargo, la densidad semántica del concepto vuelve inevitable el aporte interdisciplinario para abordar el tema. Utiliza tres conceptos que permiten enfocar aspectos diferentes del otro. El primero es la otredad como código cultural, el segundo es el otro como signo polisémico y, finalmente, el otro como locus donde se opera un efecto-sustancia.

Se entiende por otredad un sistema de signos, un s-code. Los signos de este este sistema pueden no hallarse claramente definidos, pues a veces están delineados sutilmente; son lo que Umberto Eco llama unidades culturales y define en términos de Schneider: "a unit… is simply anything that is culturally defined and distinguished as an entity. It my be a person, place, thing, feeling, state of affairs, sense of foreboding, fantasy, hallucination, hope or ideas."[16]. En tanto conjunto de unidades, la otredad opera como un sistema y ofrece coherencia interna y propiedades combinatorias particulares.

La otredad conforma lo que puede denominarse el sistema de lo excluido, es decir, todo aquello que se define por oposición o contraste a un logos, entendido como origen o principio,

---

[15] Renato MARTÍNEZ TORRES, *op. cit.*

[16] Umberto ECO, *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press 1979, p. 67.

el bien inicial, lo aceptable, bueno y admisible, surgido en momentos históricos concretos y discursos específicos. En el corpus estudiado por Martínez Torres, los signos o unidades culturales de la otredad más frecuentes son: caos, pobreza, pasión, lo popular, lo femenino, lo mestizo o étnicamente impuro, anarquía, locura, irracionalidad, animalidad, cosificación. Y este sistema encuentra su referencia en el sistema de lo aceptado, pero con signo negativo: (--) orden establecido, (--) cordura y racionalidad, (--) mesura, (--) hegemonía de lo masculino, (--) humano, (--) pureza de raza. En los textos de los comienzos del boom estas unidades de la otredad se reordenan y reagrupan de tal modo que, por ejemplo, en el caso de los personajes, resultan seres fabricados, animalescos o monstruosos. Deformación y devaluación mediante metáfora y metonimia llevan a la construcción del otro en el extremo de una polaridad culturalmente negativa.

En las consideraciones metodológicas, Torres recupera los aportes de Todorov y Foucault. Tzvetan Todorov en *The Conquest of America*[17] plantea el encuentro de la textualidad medieval, imbuida en la leyenda y el mito, con el texto de América, cuyos códigos son desconocidos para el siglo XV europeo. La imagen del indio queda estancada en una zona entre dos discursos antagónicos, de muy difícil articulación, lo que da por resultado una imagen desdoblada: los aborígenes son en ciertos textos, los nobles salvajes (Bartolomé de las Casas), y en otros son perros cochinos (Ginés de Sepúlveda). Michel Foucault en su estudio sobre la locura en la sociedad europea de los siglos XVII y XVIII (1973)[18] establece un sistema de lo excluido en torno a la insanía mental, que abarca no solamente al demente sino al criminal, al vagabundo, al mendigo, a los campesinos sacados de la tierra y, en general, a todos aquellos que alteran la imagen que el burgués en ascenso tiene de sí mismo y de su sociedad. La respuesta de la sociedad frente a la crisis económica del S XVII es el confinamiento de la otredad, concebida bajo los signos de locura y pobreza. Ubicados ya en el S XX, la otredad deja de ser un cuerpo extraño, confinable o extirpable: con los avances del psicoanálisis, la irracionalidad, la locura y la pasión están instaladas en el inconsciente del hombre, es decir, se han internalizado pues la mente humana contiene tanto el principio de placer como el de realidad, tanto el impulso de vida como el de muerte. Al 'otro' externo del racionalismo, contenido en el hospicio o la cárcel, se suma un 'otro' interno, anunciado por el romanticismo

[17] Tzvetan TODOROV, *op cit.*

[18] Michel FOUCAULT, *Madness and Civilisation* (1era ed. 1961) New York: Vintage Books, 1973.

y expuesto por la teoría freudiana. La otredad en la textualidad del boom muestra una síntesis de las dos concepciones. En Latinoamérica, el discurso de la pasión, la locura y la pobreza intersecta con la condición del mestizaje, articulado culturalmente por las oposiciones europeo-aborigen y cultura-naturaleza. Martínez Torres concluye que la visión negativa del 'otro' aborigen como ser imperfecto, débil, con vicios, falto de inteligencia, una asociación raza-clase tan directa, en la literatura temprana del boom comienza a transformarse y se manifiesta una otredad en transición, lo popular deja de presentarse meramente como lo otro, ya que eso otro es también objeto de deseo.

En esta propuesta se utilizan categorías provistas por la teoría literaria. De la narratología se toma el aporte de Algirdas Greimas y de Jean-Marie Floch, quienes plantean la existencia de niveles para el análisis de los relatos: el nivel discursivo o figurativo, el nivel de la narratividad y el nivel profundo. El primero es el superficial, es la puesta en discurso donde se manifiestan actores, espacio y tiempo; en él se delimitan recorridos lexemáticos referidos a características y acciones de los personajes, a espacios y al avance temporal de la acción. El segundo nivel es una estructura más abstracta y considera enunciados de estado y enunciados de hacer _que implican cambios de estado_ deducidos del nivel superficial y responsables de la producción de sentido en el texto. El enunciado es una estructura de la sintaxis narrativa que consigna la relación funcional entre dos o más actantes. El enunciado de estado se define como el estado de tensión entre un Sujeto y un Objeto de valor, orientados el uno en relación con el otro. Sujeto y objeto no son meros personajes o cosas, sino papeles, nociones que definen posiciones correlativas. El Sujeto está llamado a la existencia por el objeto que persigue, mientras que el Objeto de valor es aquello que el sujeto quiere alcanzar, puede ser algo material o inmaterial y no siempre se explicita en el relato, en ocasiones el analista debe deducirlo. El enunciado de hacer es la puesta en tensión entre un S y un O de valor, cuando entre ellos se opera una transformación, por ejemplo cuando se produce una adquisición o una privación, es decir, el sujeto gana o pierde algo. Por último, el nivel profundo es donde se encuentran los valores de sentido que circulan en el microuniverso del relato, allí se analiza la organización de semas que conforman las isotopías de sentido. Entendiendo al relato como la búsqueda de valores, el valor dependerá de dos factores: lo que es valioso para el S, lo que el S quiere, y por otro lado, las categorías témicas. Éstas se basan en la relación de atracción o rechazo frente a lo que nos rodea, que depende del contexto sociocultural y se clasifican en eufóricas (marcas positivas) y disfóricas (marcas negativas).

Por otra parte, el principio estructurante de la otredad excede la organización de los personajes en sistemas duales y la conciencia del narrador, para llegar a aspectos del argumento y los escenarios. Para el análisis de los espacios, Martínez Torres apela a dos nociones: en primer lugar, la noción de cronotopo, definida como la conectividad intrínseca de relaciones temporales y espaciales artísticamente expresada en la literatura. Pueden establecerse relaciones entre lo que ocurre y el espacio que tolera esa ocurrencia. En segundo lugar, toma el marco de participación propuesto por Erwing Goffman en *Forms of Talk*, definido como escenario donde se despliegan aquellos que están al alcance de percibir una expresión comunicativa y que participan en ella. Incluye los códigos, especificaciones de la participación de cada personaje y los elementos del paisaje narrativo (pág. 3). En los textos del boom la otredad es cronotópica, por ejemplo las relaciones casa – calle son cronotopos del referente y la otredad, respectivamente. En cuanto al aspecto argumental, la esencia de la narración tiene como centro el antagonismo o la dificultad del actante principal en un espacio que puede ser del otro. Lotman propone que si la esencia del héroe-agente coincide con el campo semántico que lo rodea, el argumento es imposible, pues el héroe es indiferenciable de su ambiente. La función del héroe es cruzar el campo semántico y el borde de este campo concentra dificultades que han de ser vencidas por él. El agente se define por el campo donde emerge y por su accionar en otro campo adonde se traslada. Se define por la naturaleza de las contradicciones entre un espacio y otro[19].

3. Nuevas configuraciones de la otredad en la narrativa de Samanta Schweblin y Mariana Enríquez

Este análisis semiótico se aplicó en la elaboración del trabajo final de la asignatura Teoría literaria durante los años 2020 y 2021. En las últimas semanas de cursada, los estudiantes llevaron a cabo una actividad de análisis literario, a partir de una guía exhaustiva que indaga la organización discursiva, narrativa y semiótica del relato. Recortamos un corpus formado por *Kentukis* y *Pájaros en la boca y otros cuentos* de Samanta Schweblin y *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enríquez. De los trabajos presentados como requisito para aprobar la asignatura, luego de instancias de elaboración de borradores y correcciones, se socializaron las

[19] Iuri LOTMAN, *The Structure of Artistic Text*, Ann Harbor: The University of Michigan Press, 1977.

conclusiones en una clase de puesta en común con el grupo donde se expusieron los aspectos relevantes de los textos analizados. Las conclusiones centrales que obtuvimos giran alrededor de actores, objetos de valor, organización espacial y temporal.

Al examinar la circulación de objetos de valor en estos corpus _objetos que persiguen y objetos que pierden los actores_ la mayoría de las historias presentan programas narrativos deceptivos o disfóricos, pues terminan en fracaso. Algunas pocas culminan eufóricamente, o sea se alcanzan los objetos perseguidos, pero eso significa siempre estados negativos para el sujeto, como la autoflagelación, la inanición, la drogadependencia.

Encontramos características comunes a los actores de casi todas las historias, como son por un lado, la *voluntad de establecer vínculos*, pero por otra lado marcadamente, la *soledad*, *autodestrucción* y la *incomunicación*.

2.4 Escenarios, tiempo y otredad

En el aspecto de los escenarios, hay estructuración del espacio en privado y público. Privados son los ambientes de los hogares y públicos son la calle, comercios, talleres, salones, predios, hoteles, escuelas, colectivo. En las historias desarrolladas en *espacios privados*, cuya función es ser hogar de los sujetos, este espacio es escenario de *relaciones conflictivas o imposibles de sobrellevar*, ya fueran familiares, sociales o de trabajo. La otredad se instala no solo en la cotidianeidad sino en el seno del círculo familiar, provocando situaciones de absoluta soledad en los personajes, tiñe las relaciones familiares más cercanas así como las relaciones sociales: la depresión, los hijos no queridos, el ciclo natural de la vida, lo femenino, lo prohibido son otredades instaladas en los vínculos familiares e íntimos. El hogar, en tanto prolongación del yo, se ve alterado por la presencia de otro, que genera o acentúa una crisis en los personajes involucrados; se trata de una *otredad que desestabiliza o perturba la subjetividad*.

En relación con el tiempo de la historia, las narraciones más concisas abarcan menos de una hora y las más extensas no sobrepasan los tres meses _excepto en un relato_ , es decir que la búsqueda de los actores se completa en un tiempo relativamente breve, lo que nos lleva a la noción de *transitoriedad y brevedad de los estados* de los actores. Estas nociones nos remiten a características de la posmodernidad, debido al cambio constante al que se ven sometidos los sujetos por la velocidad de los avances tecnológicos que se introducen en la vida cotidiana.

2.5 Configuración del otro en la narrativa argentina de escritoras contemporáneas. Conclusiones

Del análisis resulta posible determinar que las unidades que constituyen al *otro* en el corpus son:

- lo rural [- urbanidad]
- lo incivilizado [- civilización]
- la violencia [- convivencia] [-respeto]
- la delincuencia [- acatamiento a la ley]
- perversión [- virtud]
- lo femenino [- masculino]
- la drogodependencia [- salud]
- desconocido [- conocido]
- imprevisibilidad [- previsibilidad], - [seguridad]
- deceptividad [- logro]
- intrusión en la privacidad [- privacidad]
- conmoción de la subjetividad [- centro]
- deformidad [- corporalidad armoniosa]
- enfermedad mental [- cordura]
- vejez [- juventud]
- el devenir [- evolución]
- rechazo de corporalidad [- cuidado del cuerpo]
- los hijos [- relación filial]
- la pareja [- relación sentimental/sexual]

El *otro* irrumpe en la intimidad, provoca crisis de la subjetividad debido a las situaciones inesperadas y deceptivas a las que se ve expuesto el sujeto. Representa lo opuesto a la estabilidad o la seguridad del individuo, pues acentúa lo posmoderno en la subjetividad: soledad, descentramiento, incertidumbre, inseguridad, transitoriedad, pérdida de límites, desinterés, individualismo.

Es por la capacidad comunicativa y mediante el lenguaje, entre otras cosas, que el hombre se constituye como sujeto. Los individuos en estas historias no pueden vincularse con otros, tal vez lo desean pero no lo logran, o renuncian a ello. La relación imposible con el otro culmina en situaciones violentas, de aislamiento y de frustración. Las líneas entre lo aceptado socialmente o lo considerado deseable y lo excepcional estallan en los relatos debido a las situaciones inauditas o insólitas en las que se ven involucrados los personajes. Soledad irreductible, incertidumbre, ausencia de seguridad, pérdida de límites, pérdida de control, autodestrucción son constantes en esta narrativa. El sujeto representado en ellos ve su vida tambalear y su existencia se repliega a su propia persona. Si los individuos no pueden vincularse entre sí o con el mundo, la construcción de la subjetividad en cuanto referencia al propio YO se desdibuja, se imposibilita. Encontramos en los actores la pérdida de la referencia a un fundamento, a un centro, desde donde el sujeto pudiera pensarse a sí mismo y al mundo. Al mismo tiempo presentan condiciones de retraimiento e incomunicación, lo que dificulta el afianzamiento de su subjetividad o la construcción de relaciones intersubjetivas.

Para finalizar, si consideramos las configuraciones del *otro* en la literatura argentina actual, observamos que al comparar las unidades de la otredad de la narrativa actual con las de hace algunas décadas, constatamos que surgen otras nuevas en nuestro mundo contemporáneo y posmoderno. Martínez Torres comenta que en el corpus estudiado por él se manifiestan un *otro como fascinación* y un *otro como amenaza al orden*. En algunos de los cuentos analizados se patentiza la fascinación por el otro. El otro como amenaza al orden ya no remite a una dimensión social y política sino a la dimensión personal, a la constitución de la subjetividad. En esta otredad actual de la narrativa argentina contemporánea pueden incluirse lo popular, lo femenino, la pobreza, sin embargo, se constituyen nuevas otredades que irrumpen en el cotidiano íntimo de los hogares y cuando el sujeto _el referente, el yo_ intenta entablar un vínculo con él, siempre resulta violentado, decepcionado, empujado a la vergüenza o al vacío de la soledad. Lo desconocido y lo inesperado se instalan en los espacios del referente y lo

hacen tambalear. Todo esto lleva a una escisión o fragmentación del sujeto, dentro de una sociedad que ha perdido las certidumbres, que no cree en esencias ni fundamentos.

Referencias

ABDALA, V., "Samanta Schweblin gana un premio que dan seis mil jóvenes de tres países" Disponible en: https://www.clarin.com/cultura/samanta-schweblin-gana-premio-dan-mil-jovenes-paises_0_Y5NIgoDzk.html

BRÜNNER, J., *Globalización cultural y posmodernidad*, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica, 1998.

ECO, U., *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press 1979.

ENRÍQUEZ, M., *Las cosas que perdimos en el fuego*, Barcelona: Anagrama, 2016.

FOUCAULT, M., *Madness and Civilisation*, New York: Vintage Books, 1973.

GOFFMAN, E., *Forms of Talk*, Philadelphia: Univerity of Pennsylvania Press, 1984

LOMAS, C., *Enseñar Lengua y Literatura para aprender a comunicars(e)*, Barcelona: Paidós, 2001.

LOTMAN, I., *The Structure of Artistic Text*, Ann Harbor: The University of Michigan Press, 1977.

MARTÍNEZ TORRES, R., *Para una relectura del boom: populismo y otredad*, Madrid: Pliegos, 1990.

SÁNCHEZ, S., "Flores de fuego. Mujeres-monstruo en la narrativa de Gabriela Cabezón Cámara y Mariana Enríquez" en I Jornadas Internacionales Cuerpo y violencia en la literatura y las artes visuales contemporáneas, UBA, 2013.

SCHWEBLIN, S., *Kentukis*, Buenos Aires: Literatura Random House, 2018.

----------, *Pájaros en la boca*, Buenos Aires: Literatura Random House, 2008.

TODOROV, T., *The Conquest of America*, New York: Harper & Row Publishers, 1984.

Música popular, creatividad y currículum en la U.N.S.L

Universidad Nacional de San Luis

Mgter. Cándido Sanz García[20*]

Resumen

Actualmente existen dos carreras universitarias dedicadas a la enseñanza de la música popular en la Universidad Nacional de San Luis: la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical, carrera que abre sus puertas por primera vez en el año 1994, y el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, carrera que se pone en marcha en el año 2017. El diseño del plan de estudios de la Tecnicatura en Producción Musical fue una creación novedosa para el campo de la educación de la música popular en la primera parte de la década de 1990. Los desarrollos educativos vinculados a la música popular que se sucedieron con esta carrera fueron la base indispensable para que una nueva carrera de música popular fuese creada por la Universidad Nacional de San Luis, esta vez en la órbita de la Facultad de Ciencias Humanas: El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Este proceso contó además con una modificación del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas en el año 2018, sustentada en diferentes cambios de los Alcances del Título, Perfil del Egresado, en la actualización de denominaciones y contenidos de los espacios curriculares relativos a los nuevos desarrollos informáticos que hay en la actualidad; también en la actualización de denominaciones, contenidos y créditos horarios de algunas materias producto de las nuevas construcciones curriculares que se crearon en el marco del Profesorado y enriquecieron la currícula de esta carrera de producción musical. Ambas carreras se dedican al estudio de músicas populares y mantienen un objetivo transversal en sus curriculas: el desarrollo de la creatividad de los y las estudiantes. Este aspecto, postergado o ausente en la mayoría de las curriculas universitarias dedicadas a la formación de músicos y profesores de música, es un eje central para pensar en la educación musical con vistas a un futuro diferente.

[20*] Magister en Arte Latinoamericano. Profesor en Ciencias de la Educación. Técnico Universitario en Producción Musical. Profesor Adjunto de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luís. Contacto: candidosanzgarcia@gmail.com

Palabras clave: Música - UNSL – Creatividad

Introducción

Actualmente existen dos carreras universitarias dedicadas a la enseñanza de la música popular en la Universidad Nacional de San Luis (U.N.S.L.): la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical (UNSL, 1994) y el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL-FCH[21], 2016a). En el presente trabajo busco sistematizar algunos aspectos históricos en la construcción de ambas carreras universitarias de la U.N.S.L. y también destacar un aspecto común y novedoso de estas carreras: el desarrollo de la creatividad como objetivo educativo y formativo.

Para la realización de este trabajo me he valido de documentos institucionales[22], de una entrevista[23] con un informante clave[24], programas de las asignaturas[25], consultas con colegas de trabajo en la U.N.S.L. y también ha sido verdaderamente importante el conocimiento de la propia experiencia personal en relación a estas carreras: como estudiante y egresado de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical (desde 2003 a 2007), como docente de la misma carrera desde hace más de 13 años (desde 2009 a la fecha), como integrante de la comisión encargada de la creación del plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (desde 2013 a 2016), y como docente y Coordinador de Carrera de dicho profesorado, desde 2017 hasta el año 2021 (UNSL-FCH, 2017b).

---

[21] En adelante se utilizará esta abreviatura para referir a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. De este modo está consignada en las Referencias Bibliográficas.

[22] Dichos documentos se encuentran referenciados en la bibliografía del trabajo

[23] Esta entrevista forma parte del trabajo: *Hacia una educación musical decolonial transcreativa en nuestra universidad pública: un proyecto situado en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (U.N.S.L.)* (Sanz García, 2021). Cabe mencionar que dicha entrevista fue realizada en el marco del "Aislamiento Social Preventivo Obligatorio" dispuesto por el Gobierno Nacional de Argentina durante los meses de marzo, abril y mayo de 2020; razón por la cual esta entrevista semi-estructurada (Martinez, 2004) se realizó de manera telefónica.

[24] El informante clave es el profesor Ricardo Marino, debido al rol central que ha tenido esta persona en la creación del plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical y en la puesta en marcha de la carrera. Esta entrevista nos permite ampliar el análisis con elementos que no están presentes en los documentos institucionales.

[25] Los programas de las asignaturas de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical se encuentran disponibles en: https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=6&car=29&plan=28/04&version=1

Los programas de las asignaturas de la carrera Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se encuentran en: https://planesestudio.unsl.edu.ar/index.php?action=car&fac=4&car=60&plan=08/16&version=1

La Carrera de Técnico Universitario en Producción Musical

La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical fue creada por el Consejo Superior de la U.N.S.L. en el año 1994, bajo la gestión rectoral de Alberto Puchmüller, mediante la Ordenanza C.S.09/94 (UNSL, 1994). Inicialmente, el nombre de la carrera fue "Productor Musical", pero a raíz de una sugerencia de la Dirección Nacional de Gestión Universitaria aceptada por la Secretaría Académica y el Consejo Superior de la U.N.S.L., la carrera cambió su denominación por la de "Técnico Universitario en Producción Musical" mediante la Ordenanza 17/95, título universitario que se mantiene en la actualidad. (UNSL, 1995)

Por pedido del Rector de la U.N.S.L., la construcción del plan de estudios de la carrera estuvo bajo la responsabilidad del profesor Ricardo Marino, quién por ese entonces dirigía al Coro de la U.N.S.L. y también dictaba un curso desde la Secretaría de Extensión Universitaria de la misma universidad. Este curso estaba centrado en la enseñanza de arreglos vocales en música popular, dirección coral y, en menor medida, al manejo de instrumentos musicales electrónicos. Además de encomendarle la creación del plan de estudios, el Rector le solicitó a Marino que la nueva carrera "…sea una carrera diferente a las de San Juan y en Mendoza, que en ese momento eran polos muy fuertes de educación musical" (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020). Esta indicación del Rector propició la construcción de un Plan de Estudios con un campo de trabajo musical totalmente diferente al que tenían los planes de estudio de ese momento en la Universidades Nacionales de Cuyo y San Juan, los cuales se dedicaban al estudio de la música académica centro-europea. Así comenzó el proceso de construcción del plan de estudios de una carrera absolutamente novedosa para el campo de las universidades nacionales y públicas de nuestro país, ya que por ese entonces no existían carreras dedicadas a la enseñanza de la música popular en este nivel educativo.

El proceso de creación del pre-proyecto no fue una tarea sencilla, fue una construcción artesanal en la cual Marino contó con los aportes de algunos colegas docentes de música popular y músicos populares profesionales. Según Marino, los aportes fundamentales de Fernando Bozzini, Gabriel Correa y Gonzalo De Borbón, los sitúan prácticamente en la categoría de "co-autores" del mencionado plan de estudios (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020). En la citada entrevista realizada, Marino también recuerda algunas charlas importantes con el reconocido percusionista mendocino Facundo Guevara, que le ayudaron en esa etapa embrionaria de construcción del Plan de Estudios. En el proceso de implementación del Plan de Estudios, una vez abierta la carrera, se incorporaron nuevos

docentes quienes enriquecieron el *corpus* de material bibliográfico y de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la música popular. En este sentido fueron significativos los aportes de Octavio Sánchez y de Guillermo Anzulovich, quienes ingresaron como docentes una vez que la carrera ya estaba en marcha (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020).

El diseño del plan de estudios fue una creación novedosa para el campo de la educación de la música popular en la primera parte de la década de 1990. Si bien existían experiencias institucionales de educación de la música popular desde mediados del siglo XX con la creación en 1945 de la *Berklee College of Music* en Boston, Estados Unidos, y con la incorporación de músicas populares en la currícula del histórico *Royal College* de Inglaterra, estas experiencias estaban alejadas del tipo de propuesta curricular que aquí se pretendía y no significaron un antecedente que aportara modelos significativos para la construcción del plan (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020). A nivel nacional, existían propuestas educativas de música popular en el contexto de la educación privada, según nos comenta Marino; pero estas propuestas tampoco eran cercanas a lo que aquí se pretendía. Tal como lo señala el plan de estudios de la carrera en su fundamentación, el diseño curricular del trayecto formativo se enfocó principalmente en formación artística de músicos populares para componer y arreglar musicalmente haciendo uso de instrumentos electrónicos e informáticos (UNSL, 1994). Las músicas populares a las que alude el plan son las músicas mediatizadas de raíz afro-norteamericana, afro-indo-americana, música para cine, para teatro y para comedias musicales, y otras asociadas a los medios de comunicación masiva: música para programas de televisión, para programas radiales, para publicidades.

Para ello, ese primer plan de estudios contó con algunos espacios curriculares medulares, los cuales orientan el trayecto formativo del contenido musical referido a las músicas populares, y a los que podríamos agrupar en torno a dos grandes grupos: los Lenguajes Musicales y los Pianos. Los Lenguajes Musicales son espacios curriculares dedicados al estudio, la construcción y puesta en práctica de arreglos musicales vinculados a diferentes músicas populares del continente. Para esto último se utilizan metodologías de trabajo grupal en formato de ensambles y los arreglos construidos se ejecutan en vivo durante las clases y los días de presentación de trabajos prácticos. También es importante resaltar que, en el estudio de las diferentes músicas, se dedica un tiempo de trabajo importante a la constitución socio-histórica de esas músicas, la cual se evalúa principalmente mediante exámenes escritos.

No es casual la denominación de estos espacios curriculares que alude a la pluralidad de las músicas populares estudiadas y se aleja de concepciones universalistas. El concepto de "lenguajes musicales", en plural, se diferencia de otras denominaciones que refieren al "lenguaje musical", en singular, para referirse a un supuesto código universal que existiría en todas las músicas. Esto pone el acento en un elemento importante: quién habla bien el lenguaje de la cueca cuyana puede "no hablar", "ni entender", el lenguaje del blues norteamericano o del candombe uruguayo. Marino comulga con este enfoque y nos comenta al respecto:

…aún hoy se sigue pensando en "el lenguaje musical" como "el código" ¿no? Como en la gramática musical, pero en nuestro caso el enfoque es otro, es pensar en las claves que hacen que una música suene a eso y no a otra cosa. Es un código más estricto, referido a cada música. (R. Marino, comunicación telefónica, 18 de abril de 2020)

Los pianos I, II y III realizan un recorrido similar al de los Lenguajes Musicales I y II, y comparten una metodología de trabajo en tanto al estudio de la música popular: se trata de estudiar los diferentes códigos musicales desde un enfoque creativo, donde al estudiar una música determinada, se plantean ejercicios creativos que impliquen a los y las estudiantes en una nueva creación musical. Esta metodología de trabajo implica que los y las estudiantes pongan en juego sus conocimientos previos y los hagan dialogar con el lenguaje musical estudiado en pos de nuevas composiciones. Recientemente, el profesor Gabriel Correa sistematizó estas estrategias pedagógicas-didácticas en su libro *El piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente en la Universidad Nacional de San Luis* (2020).

La carrera de Técnico Universitario en Producción Musical fue la base indispensable para que una nueva carrera de música popular sea creada por la Universidad Nacional de San Luis, esta vez en la órbita de la Facultad de Ciencias Humanas, abriendo sus puertas en el año 2017: El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. La creación de esta nueva carrera fue un suceso importante para que la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical sea trasladada a la órbita de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis en el año 2017 (UNSL, 2017b) y, de esa manera, pueda funcionar en la misma Unidad Académica que el nuevo profesorado. A su vez, la existencia de ambas carreras en la Facultad de Ciencias Humanas motivó la creación de un Departamento de Artes al interior

de la Facultad, hecho que se consumó en el mismo año 2017 con la aprobación, por parte del Consejo Superior (UNSL, 2017a), a partir de la propuesta de creación del nuevo Departamento realizada por la gestión de la Facultad (UNSL-FCH, 2017a).

Este proceso contó además con una modificación del Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical, por parte del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL-FCH, 2018) [26], sustentada en diferentes cambios de los Alcances del Título, Perfil del Egresado, en la actualización de denominaciones y contenidos de los espacios curriculares relativos a los nuevos desarrollos informáticos que hay en la actualidad; también en la actualización de denominaciones, contenidos y créditos horarios de algunas materias producto de las nuevas construcciones curriculares que se crearon en el marco del campo disciplinar del Profesorado y enriquecieron la currícula de esta carrera de Producción. Entre estos cambios, es importante destacar que, en dicha modificación, se incluyó un nuevo espacio curricular cuatrimestral de Lenguajes Musicales en la carrera: "Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina", con el motivo de realizar un trabajo más profundo sobre las músicas populares de nuestro país. Estos cambios están íntimamente ligados a la nueva estructura curricular para el estudio de la música popular que presenta el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana al que me referiré a continuación.

El Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana

El proceso de creación del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana fue muy distinto al de la creación de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. La creación del plan de estudios de este profesorado se realizó de manera conjunta con la creación de otros tres profesorados en artes que, si bien todavía no son implementados hasta el día de hoy por falta de infraestructura y del financiamiento necesario en nuestra universidad, sus planes de estudio están elaborados y aprobados [27]. La construcción de estos cuatro profesorados de arte, a saber: el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana,

[26] Cabe mencionar que unos años antes, en 2004, el Consejo Superior de la UNSL realizó una modificación del Plan de Estudios original de 1994 (UNSL-FCH, 2004) pero esta modificación sólo de dedicó a mejorar aspectos referidos al régimen de correlatividades entre las materias de la carrera.

[27] El Consejo Superior de la UNSL aprobó la creación de: Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (UNSL, 2016c), Profesorado Universitario en Teatro (UNSL, 2016d), Profesorado Universitario en Danza (UNSL, 2016a) y Profesorado Universitario en Artes Visuales (UNSL, 2016b).

el Profesorado Universitario en Teatro, el Profesorado Universitario en Artes Visuales y el Profesorado Universitario en Danza, surgen por iniciativa del Departamento de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, que en ese entonces estaba bajo la dirección de Clotilde De Pauw y la vicedirección de Zulma Escudero, quienes convocaron a diferentes profesores de música, teatro, artes visuales y danza, de los niveles universitarios y medios de educación de la provincia de San Luis, para la conformación de la "Comisión Ad-hoc de los profesorados de Arte" en noviembre del año 2013 (UNSL-FCH, 2016b).

Durante los años 2013 y 2014, el trabajo de la Comisión Ad-hoc se centró en definir los lineamientos generales comunes a los cuatro profesorados y se lograron acuerdos en relación a las concepciones de educación artística desde donde se iban a fundamentar los cuatro planes de estudio. Durante ese tiempo, el trabajo se centró en definir "…el perfil, los alcances, la impronta de cada carrera y la estructura curricular de cada uno de los profesorados" (UNSL-FCH, 2016b). Así se establecieron espacios curriculares comunes a los cuatro profesorados y, en paralelo a este trabajo, cada subcomisión se dedicó a la construcción del diseño curricular del campo disciplinar de cada carrera.

En el año 2015 los proyectos construidos fueron revisados por la Comisión Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación, dando como resultado una devolución sumamente alentadora para la implementación de los Planes de Estudio. También los Planes de Estudio fueron presentados, en distintas oportunidades, ante las autoridades de la Universidad Nacional de San Luis, ante Consejeros y Consejeras del Consejo Superior de la Universidad, del Consejo Directivo de la Facultad de Ciencias Humanas y del Departamento de Educación y Formación Docente de la misma Facultad. En base a estas presentaciones, los distintos órganos de la UNSL y consultores del Ministerio de Educación de la Nación, realizaron algunas sugerencias de modificación referidas al Plan de Estudio. En el año 2016, el Plan de Estudios del profesorado se vio modificado en la denominación del título del profesorado en música que originalmente, y en todos los borradores presentados hasta el año 2016, era: "Profesorado Universitario en Música Popular de Nuestra América"[28].

[28] El concepto de "Nuestra América" en el que nos basamos para realizar estos borradores del Plan de Estudios del profesorado de música, pertenece a José Martí (1891). Si bien no se aprobó su utilización como titulación de la carrera, muchas de estas ideas se encuentran en la base del Plan de Estudios y también están estrechamente vinculadas con una perspectiva decolonial de la educación: para Martí, "La universidad europea ha de ceder a la

Finalmente el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana abrió sus puertas a la comunidad en febrero de 2017, dando comienzo al cursillo de ingreso que contó de dos grandes módulos: uno referido al análisis del Plan de Estudios de la carrera, la comprensión de textos y vida universitaria; y otro módulo referido al quehacer disciplinar musical con contenidos relativos a piano y a la audiopercepción y gramática musical.

La estructura curricular del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se encuentra organizada en cuatro campos de formación con diferentes cargas horarias en cada caso, según lo estipula el Consejo Interuniversitario Nacional (en adelante CIN) en el documento "Lineamientos Generales de la Formación Comunes a los Profesorados Universitarios" (CIN, 2012). Entonces, el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana se organiza de la siguiente manera: Campo de la Formación Disciplinar Específica (1800 hs.), Campo de la Formación Pedagógica (360 hs.), Campo de la Formación General (240 hs.), Campo de la Formación en la Práctica Profesional Docente (530 hs.).

Esta organización en cuatro Campos de Formación del Plan de Estudios del profesorado presenta mayor complejidad que el Plan de Estudios de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Dicha complejidad se debe, por un lado, a la formulación de los campos y sus articulaciones intrínsecas entre los espacios curriculares que los componen, como así también de forma extrínseca: en las relaciones que se establecen entre espacios curriculares de diferentes campos. Por otro lado, el número de espacios curriculares total en el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana es notablemente mayor al de la tecnicatura: el profesorado cuenta con treintaicuatro espacios curriculares en total, mientras que la tecnicatura cuenta con veintidós espacios curriculares con su última Modificación de Plan de Estudios en 2018 (UNSL-FCH, 2018).

Por otro lado, el profesorado suma nuevos espacios curriculares en el campo disciplinar, dedicados al estudio de músicas populares y relativos a instrumentos de percusión y guitarra. Dichos espacios curriculares, a diferencia de otros planes de estudio de educación musical, no son materias electivas en el trayecto sino que son espacios curriculares obligatorios del plan, debido a la importancia formativa que tiene para los docentes de música, el manejo de diferentes instrumentos musicales.

---

universidad americana. La historia de América, de los incas a acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra." (Martí, 1891)

La ampliación de la noción de "música popular" que propone el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana ha motivado el desarrollo de propuestas pedagógicas vinculadas a otras músicas, como las músicas populares cuyanas, que antes no formaban parte de la curricula y que ingresan con el espacio curricular: "Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina". Estas músicas no sólo ingresan en el programa de esta asignatura sino que también se integran a los programas de otras asignaturas, como sucede en Piano III o en Guitarra II. Debido a esta incorporación, y teniendo en cuenta el objetivo transversal vinculado a la creatividad que plantean estas carreras, se construyen nuevas propuestas educativas, como por ejemplo las vinculadas a la cueca cuyana en *Hacia una educación musical decolonial transcreativa en nuestra universidad pública: un proyecto situado en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (U.N.S.L.)* (Sanz García, 2021), la cual se implementa actualmente en el programa de Piano III (UNSL-FCH, 2022).

Estas nuevas construcciones son recientes y plantean nuevos escenarios que todavía estamos transitando, analizando y seguramente serán semillas de próximas investigaciones. Por lo pronto, podemos adelantar que el enriquecimiento que proponen las nuevas asignaturas y los nuevos contenidos en ambas carreras, motivan desarrollos muy interesantes para repensar el potencial de la música y de la creatividad musical vinculado a nuestro contexto regional y latinoamericano.

A modo de conclusiones

Desde un punto de vista conceptual, la noción de música popular latinoamericana del plan de estudios del profesorado, amplía el concepto de "música popular" del primer Plan de estudios de la Tecnicatura Universitaria en Producción Musical que estaba más vinculado al uso de este concepto por los años noventa y, como he mencionado, se encontraba relacionado a las músicas difundidas por medios masivos de comunicación. Es por este motivo que ambas carreras en la actualidad incluyen el espacio curricular Lenguajes Musicales III: Música Popular Argentina, para estudiar con mayor detenimiento los diferentes lenguajes musicales vinculados a lo que comúnmente se denomina música folclórica.

De todas formas, más allá de los lenguajes musicales que se estudian en los planes de estudio, me parece importante destacar el desarrollo de la creatividad musical como eje transversal de

la educación musical, puesto que entiendo que es imperioso plantear desarrollos educativos que no se limiten a buscar la reproducción de cánones musicales aunque éstos sean populares. Debemos darle el lugar que se merece a nuestros patrimonios musicales del pasado y también debemos darle lugar a la fase propositiva de la educación: la creatividad. Si esto no sucede caeremos en la paradoja que bien enuncia Reina Reyes: "Hoy, educar para el presente -que no otra cosa hacemos- es educar para un pasado que nunca volverá" (1970:12). Esta problemática no es exclusiva de la educación musical, ni de la educación artística. La educación reproductiva (en diferentes disciplinas) está presente en muchas instituciones educativas. En contrapartida, nuestras propuestas pedagógicas deben buscar proyectarse al futuro de forma transformadora y creativa para propiciar procesos que nos lleven a encontrar nuevas respuestas y nuevas preguntas ante una realidad que día a día se modifica y nos interpela. Creo que el arte y la educación artística tienen mucho para aportar en este sentido.

Referencias Bibliográficas

CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, CONSEJO EJECUTIVO (2012). Lineamientos generales de la Formación Docente Comunes a los Profesorados Universitarios. Res C.E. Nº 787/12 Disponible en: http://www.secretariaacademica.unsl.edu.ar/docs/normativas/normas/CIN_RCE787_LINEAMIENTOS_GENERALES_DE_LA_FORMACI%C3%93N_DOCENTE.pdf (25/07/2022)

CORREA, GABRIEL. (2020) *El piano como herramienta compositiva en música popular. Crónicas de mi experiencia docente en la Universidad Nacional de San Luis*. Nueva Editorial Universitaria. UNSL. San Luís, Argentina.

GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, JUAN PABLO (2007) "Aportes de la Musicología a la enseñanza de la Música Popular." En: *Actas del I Congreso latinoamericano de formación académica en música popular: Abordaje de la Música Popular en el ámbito Académico: conflictos, debates, aportes, dicotomías, opiniones, sugerencias, experiencias, expectativas, logros. Villa María, Córdoba. República Argentina. 16, 17, 18 y 19 de mayo de 2007. Disponible en: https://fubainvestigadores.files.wordpress.com/2013/04/aportes-de-la-musicologia-a-la-ensec3b1anza-de-la-musica-popular.pdf* (20/07/2022)

MARTÍ, JOSÉ (1891). Nuestra América. *La Revista Ilustrada de Nueva York, 10 de enero de l891.*

MARTÍNEZ, MIGUEL. (2004). *Ciencia y Arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.

REYES, REINA (1970) *¿Para qué futuro educamos?* Montevideo: Biblioteca de Marcha; colección Los premios.

SANZ GARCÍA, CÁNDIDO. (2021) *Hacia una educación musical decolonial transcreativa en nuestra universidad pública: un proyecto situado en el espacio curricular de Piano III del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana (U.N.S.L.)*. Tesis de Maestría en Arte Latinoamericano. UNCuyo. FAD. Mendoza, Argentina. MIMEO.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1994) Plan de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical Ordenanza C. S. 09/94. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120614100927_332.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (1995) Modificación del Título de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. S. 17/95. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120614110811_17958.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2004) Modificación del régimen de correlatividades de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. S. 28/04. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201206/20120627082140_19917.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2009) Creación del Instituto Politécnico y Artístico Universitario "Mauricio Amilcar López". Ordenanza C. S. 14/09. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/html/200908/20090810204403_20258.html (19/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016a) Creación del Profesorado Universitario en Danza. Resolución C. S. 43/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201610/20161025112422_30389.pdf (21/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016b) Creación del Profesorado Universitario en Artes Visuales. Resolución C. S. 44/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201611/20161115092822_22131.pdf (21/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016c) Creación del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Resolución C. S. 45/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201610/20161028105920_985.pdf (21/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2016d) Creación del Profesorado Universitario en Teatro. Resolución C. S. 46/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201703/20170303130920_29646.pdf (21/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2017a) Aprobación de la propuesta de creación del Departamento de Artes. Ordenanza C. S. 12/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201705/20170518121410_18081.pdf (25/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS (2017b) Traslado de la carrera de Técnico Universitario en Producción Musical a la F.C.H. Resolución C. S. 357/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201712/20171227082513_13636.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2016a) Plan de estudios del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Resolución C. D. 08/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201611/20161114095920_22548.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2016b) Protocolización de la comisión ad-hoc para la creación de Profesorados en Arte. Resolución C. D. 606/16. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201608/20160823122006_16897.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2017a) Propuesta de creación del Departamento de Artes. Ordenanza C. D. 01/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201704/20170424084933_10556.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2017b) Designación del Prof. Cándido Sanz García como Coordinador de Carrera.

Resolución C. D. 189/17. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201704/20170420093901_29707.pdf

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2018) Modificación de Plan de estudios de la Carrera de Técnico Universitario en Producción Musical. Ordenanza C. D. 14/18. Disponible en: http://digesto.unsl.edu.ar/docs/201812/20181212110616_9511.pdf (20/07/2022)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN LUIS. FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS (2022) Programa de Piano III. Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana. Disponible en: http://cargaprogramas.unsl.edu.ar/public_view.php?p=39133 (22/08/2022)

CONCIERTOS DIDÁCTICOS: Un espacio de encuentros.

Experiencia Educativa

Instituto de Formación Docente Continua Villa Mercedes

Alicia Edith Raso

aliciaedithraso@gmail.com

Sara Noemí Simbrón

saransimbron@gmail.com

Maximiliano Daniel Lemos

lemosmaxi@gmail.com

Resumen

El Instituto de Formación Docente Continua de Villa Mercedes hace 15 años forma profesores en diversas carreras. Una de ellas es el Profesorado de Música, con una larga trayectoria capacitando docentes que hoy brindan sus conocimientos en los distintos Niveles Educativos de la Provincia de San Luis. La experiencia que se describe a continuación se lleva a cabo en la Asignatura Didáctica de la Música, materia que se dicta en el 3º Año de dicho profesorado.

En el marco de la instancia de evaluación del 2do. parcial de la Asignatura Didáctica de la Música se llevan a cabo los Conciertos Didácticos dirigidos a alumnos/nas de los diferentes Niveles de Escolaridad incluyendo Educación Especial. Estos conciertos son preparados por los/las alumnas, guiados/as por los/las docentes encargados de la Unidad Curricular. La propuesta reúne y pone en juego lo aprendido por los estudiantes desde lo pedagógico como así también lo musical; los desafía frente a un público de niños y jóvenes en la puesta en práctica del rol docente de música; los reta, tanto a los/las estudiantes que preparan dicho concierto como también los/las niñas y jóvenes que participan del mismo, a enfrentar un acto creativo. Resulta importante tener en cuenta aquí que una de las características principales de un concierto didáctico, es que el público debe participar activamente, la propuesta se centra en compartir el arte del hacer musical desde la práctica activa. Ser creativos como docentes, pensar actividades musicales que animen a otros/as a crear implica, según J. Payter (1992), *pensar en música*, razón por la cual no pueden faltar, no deben estar ausentes.

A partir de esta propuesta el Instituto abre sus puertas a la comunidad educativa de Villa Mercedes brindando música en vivo, el disfrute y la vivencia de un hecho artístico de calidad para niños/as y jóvenes. Experiencias que engrandecen la cultura de una sociedad, haciendo posible su transformación.

Palabras claves: Conciertos didácticos- Encuentro- Hacer musical- Integración

Fundamentación

Salir del aula, de las escuelas, motivados por el encuentro para compartir y disfrutar juntos/as de la música es y fue desde hace ya nueve años nuestro objetivo principal. Crear lazos con la comunidad educativa, lazos que fortalezcan las relaciones humanas, la autoestima de los/as alumnos; hacer posible el intercambio y la inclusión, usando como herramienta principal "la música" son desafíos que a través de los Conciertos Didácticos decidimos afrontar.

Éstos surgen de la necesidad de poner en práctica lo aprendido en la Asignatura Didáctica de la Música, dar los primeros pasos en la búsqueda de autonomía desde lo pedagógico y musical, preparándose para su tarea docente en las aulas. La propuesta para nuestros/as alumnos/as del Nivel Superior que se forman como docentes de música tiene que ver con pararse frente a un grupo de alumnos/as, hacer contacto, proponerles actividades, acercarles consignas, cantar, ejecutar instrumentos, hacer música con los/las compañeros/as, enseñar, aprender y, fundamentalmente, disfrutar de lo que amamos; entendiendo que desde el hacer consciente, cobra sentido nuestro ser docente. Según J. Dewey (como se citó en Malbrán, 2021) conocer y hacer se describen como componentes ineludibles del patrimonio expresivo.

Como docentes formadores proponemos trascender, a partir de este proyecto, lo pedagógico y musical, instaurándolos como espacios de encuentro, de disfrute y reflexión para la creación, habilitando la construcción de realidades posibles que propicien la transformación social.

Los Conciertos Didácticos funcionan como espacios de convergencia entre la cultura artística/musical de los/as estudiantes, su historia y relación con su contexto, con una experiencia basada en la música en vivo y un repertorio de un vasto bagaje musical. Surgen así, diálogos fecundos encaminados al desarrollo de una educación emancipatoria, transformando la experiencia en una instancia democratizadora del arte:

(...) la importancia de que los alumnos se apropien de los conocimientos, de los códigos y el vocabulario de diferentes experiencias culturales, para afirmar sus propias experiencias, para examinarlas y revelar sus fortalezas y debilidades, para adquirir una mejor y mayor comprensión de sí mismos y del mundo, para elaborar su propia construcción, para complejizar esas experiencias. (Carabetta, 2014, p. 169)

La comunidad mercedina no contaba con espectáculos musicales de esta naturaleza, pensados especialmente para niños/as y jóvenes, para su disfrute y aprendizaje. Educar a partir del arte, desde una propuesta que une y reúne no era una posibilidad hace varios años atrás. Hoy docentes de la especialidad, maestros/as comunes, profesores, niños/as jóvenes, directivos y familia tienen cabida en estas prácticas pedagógicas musicales con la posibilidad de continuar el aprendizaje en la escuela o la familia.

Otra de las necesidades a las que Los Conciertos Didácticos dieron respuesta, es la referida a la inclusión. Este es un desafío que la nueva Ley de Educación propone: "Brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos" (Capítulo II Artículo 11 n. p. 2 LEN). En esta misma línea de pensamiento, Ariel Zimbaldo (2015) dice que las personas con discapacidad tienen la misma necesidad de tener actividades significativas que cualquier otro individuo, sin embargo, muchas veces se les niegan las oportunidades sociales, emocionales y vocacionales que forman parte de una vida con sentido y significado. Instalar la problemática y responsabilidad que conlleva la educación inclusiva en nuestros alumnos, futuros docentes de música, es una tarea que nos compete como formadores, como así también proponer estrategias habilitando espacios que favorezcan la integración de forma natural y espontánea; tal cual se da en ésta experiencia musical. Bien pensados y encarados, estos espacios nos invitan al encuentro, compartiendo la música y lo que ella nos ofrece a todos/as sin distinción alguna.

Destinatarios

-Niños/as y jóvenes de los distintos Niveles de Escolaridad: Nivel Inicial; Nivel Primario y Nivel Secundarios. Educación especial.

-Alumnos/as de la Asignatura Didáctica de la Música del Profesorado de Música del IFDC.VM.

-Docentes y familias de las distintas Instituciones que asisten a los Conciertos Didácticos.

Objetivos generales

-Consolidar conocimientos adquiridos en la Asignatura desde lo musical y pedagógico: musicalizando, planificando y presentando los Conciertos Didácticos para niños/as y jóvenes de los distintos Niveles de Escolaridad.

-Acercar a los/las niñas/os y jóvenes de la comunidad mercedina espectáculos musicales de calidad que aporten saberes y cultura.

-Incentivar, a partir del encuentro con la música, la convivencia e inclusión del otro/a, entendiendo que todos/as somos necesarios/as y merecedores de las mismas oportunidades.

Objetivos específicos

-Experimentar, en la puesta en práctica de los Conciertos Didácticos, el hacer musical desde lo vocal e instrumental; la Planificación y organización de las actividades a realizar y personificar su rol docente a modo de ensayo en el escenario.

-Participar activamente, niñas/os y jóvenes que asisten a los Conciertos Didácticos en el IFDC-VM, de propuestas musicales: canto compartido, ritmos, audiciones, sonorizaciones y otras actividades que contribuyan a acrecentar conocimientos y placer por el hacer musical.

-Descubrir, a partir de la vivencia del Concierto Didáctico, el potencial y capacidad de cada uno/a de sus pares valorando similitudes y diferencias para una vida más plena.

Cronograma de actividades

Dicho Proyecto transita por tres momentos claves que forman parte de su desarrollo:

MOMENTO	**ACTIVIDADES**	**TIEMPO**	**SUJETOS PARTICIPANTES**
Primer Momento	-*Definición temática* -*Selección de*	Septiembre.	-Profesores de Didáctica de la Música.

	repertorio: Visita a los coros invitados. *-Escenografía* *-Talleres teatrales.* *-Planificación* *-Musicalización*	Octubre.	-Alumnos de la Asignatura. -Directores de los coros invitados e integrantes.
Segundo Momento	*-Ensayo general.* *-Conciertos Didácticos*	Noviembre	-Profesores de Didáctica de la Música. -Alumnos de la Asignatura. -Directores de los coros invitados e integrantes. -Niños/as y jóvenes de las distintas Instituciones. -Docentes de Música de las distintas Instituciones.
Tercer Momento	*-Evaluación: Coevaluación y Autoevaluación.*	Noviembre	-Profesores de Didáctica de la Música. -Alumnos de la Asignatura. -Niños/as y jóvenes de las distintas Instituciones. -Docentes de Música de las distintas Instituciones.

Primer momento:

Talleres teatrales: En ellos se trabajará en conjunto con profesionales del teatro, para definir de manera conjunta la temática que transversalmente se elegirá y trabajará en los Conciertos Didácticos y trabajar la expresión corporal que luego se pondrá en juego en el escenario.

Visita a los coros invitados y selección de repertorio: Seleccionar repertorio en forma conjunta teniendo en cuenta saberes que se desean acercar, edad de los/las niños/as y jóvenes, y temática que se abordará desde lo transversal.

Los/las alumnas/os realizarán visitas a los coros invitados: Chachao-Enjambre coral; Ensamble NÚRUM y Coro del IFDC-VM para escuchar obras seleccionar aquellas que se adecúen a la propuesta de los Conciertos.

Planificación: Planteo de objetivos; Selección de saberes, ejes y descriptores con los que se trabajarán; Selección del repertorio a realizar y recursos a utilizar; actividades que se propondrán; Técnicas e instrumentos de evaluación que se consignarán.

Musicalización: Designar roles en el ensamble; tonalidades, voces, instrumentos, a utilizar según repertorio musical seleccionado. Ensayo individual y grupal.

Segundo momento:

Ensayo general: Se llevará a cabo una semana antes del Concierto definitivo con la presencia de todos/as los/las involucradas, previendo necesidades de sonido, organización en la presentación y uso de espacios.

Conciertos Didácticos: Presentación de los Conciertos Didácticos en la fecha y horarios asignadas: jueves 10/11/2022

Tercer momento:

Evaluación: Expresar con un dibujo, palabra o frase, al final del Concierto Didáctico, lo experimentado en el mismo, lo sentido o aprendido. (10/11/2022)

Devolución de parte de los/las docentes en relación al desempeño de los/las alumnas en su Parcial Conciertos Didácticos. Retroalimentación. (Fecha: 17/11/2022)

Reflexión final

Cada año al finalizar la jornada de Conciertos, como así también en cada una de las coevaluaciones realizadas posteriormente a los mismos, se refleja y manifiesta el goce, alegría y felicidad que provoca el haber sido parte de este proyecto ya sea como alumno/a, docente, padres, autoridades, organizadores o músicos.

Los momentos mágicos que genera se hacen visibles a partir de las risas, caras de asombro, fascinación, cambio de humor positivo, la alegría de entender, el deseo de que la magia no pase, que no termine. Todo esto da cuenta de lo conmovedoras que estas experiencias artísticas pueden resultar para todos/as.

Si bien hasta el momento no se ha llevado a cabo un seguimiento que permita conocer las repercusiones de esta experiencia en la/los niños/as y jóvenes, si podemos decir que los Conciertos se han instalado en la comunidad educativa de Villa Mercedes de una forma de disfrute y aprendizaje importante, ya que son esperados con ansias todos los años. Es prueba de esto los llamados desde las Instituciones al IFDC-VM para participar de los mismos o cuando de boca en boca nos llegan mensajes como: - ¿Se hacen este año los Conciertos Didácticos?; -¡Tengan en cuenta nuestra Institución que todos los años asiste!

Es nuestro propósito seguir creciendo y mejorando esta propuesta desde el trabajo interdisciplinario tan beneficioso para el desarrollo integral de nuestros alumnos futuros docentes. Como así también consideramos importante generar dispositivos de seguimiento que nos aporten información en cuanto a lo experimentado y aprendido por los/las niñas/os y jóvenes para de esta forma generar lazos más fuertes con la comunidad, y hacer nuestro aporte para su transformación cultural y social.

Recursos

Un Proyecto requiere, para su adecuada puesta en práctica, el uso de recursos necesarios para el logro de los objetivos durante el proceso de enseñanza. Mantener la atención, el interés y lograr aprendizajes significativos y que perduren en el tiempo dependen en gran parte de los **recursos** musicales y técnicos con los que se cuente. Según Zabala Vidiella Antonio (2000) en cuanto a su consideración de los materiales *curriculares* (recursos) dice que son *"*aquellos medios que ayudan al profesorado a dar respuesta a los problemas concretos que se le plantean en las diferentes fases de los procesos de planificación, ejecución y evaluación.*"* (p.173).

Algunos de estos materiales curriculares seleccionados en este Proyecto tienen que ver con:

- preparar el lugar para recibir a los/las niños y jóvenes, creando una ambientación justa para el encuentro musical;

- seleccionar un repertorio de canciones variado y adecuado a las edades de los/las alumnas con las que se trabajará;

- mostrar desde lo visual y sonoro una multiplicidad de instrumentos;

- hacer uso de un buen sonido para llegar a cada uno/a pudiendo todos/as participar activamente de la propuesta.

- planificar y guiar cada momento del encuentro.

Evaluación

Los Conciertos Didácticos promueven intervenciones pedagógicas, a cargo de nuestros estudiantes del Profesorado de música, que esperamos impacten de forma positiva en los aprendizajes de los/las niños/as y jóvenes que participen de dichos encuentros musicales, como así también en los de nuestros/as alumnos/as de la Asignatura Didáctica de la Música. Evaluar estos aprendizajes es una tarea compleja pero necesaria, más aún si la consideramos fundamental para el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Una mirada nueva nos propone Anijovich y Cappelletti (2017) considerando a la evaluación como: "una oportunidad para que estudiantes pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros, aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas, además de la función "clásica" de

aprobar, promover, certificar" (p.4). Es a través de la Retroalimentación Formativa, que desarrolla procesos metacognitivos en nuestros/as estudiantes, que proponemos llevar a cabo la evaluación de este Proyecto englobando tanto el proceso como los resultados de la misma.

Bibliografía

Anijovich, R. (2019). Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa. SUMMA (2019)

Carabetta, S. (2014). Ruidos en la educación musical. Editorial Maipué. Buenos Aires.

Carabetta, S., y Duarte Nuñez, D. ESCUCHAR LA DIVERSIDAD. Música, educación y políticas para una ciudadanía intercultural. Editorial Maipué. Buenos Aires.

Silvia, M. (2021). Capítulo 6: Desafío de la educación musical: Disfrutar haciendo música. En Giraldes, A., y Pimentel, L. (Eds.). Educación artística, cultura y ciudadanía. De la teoría a la práctica. (p.57) METAS EDUCATIVAS. https://cercles.diba.cat/documentsdigitals/pdf/E130048.pdf#page=58

Ley de Educación Nacional Nº 26.206 https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

Paynter, J. (1992). Sound & Structure. Cambridge, Cambridge University Press.

Samper Arbeláez, A. (2010). La apreciación musical en edades juveniles: territorios, identidad y sentido. Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas..

Vivanco, P., y Malvicini, K. (2022). Imprevistos en la clase de música. Tocando lo intangible. Ediciones: NOVEDADES EDUCATIVAS. Colección Biblioteca Didáctica. .

Zimbaldo, A. (2015). Musicoterapia. Perspectivas teóricas. Paidós. Buenos Aires.

Zabala Vidiella, A. (2000). La práctica educativa. Cómo enseñar. GRAÓ. Barcelona.

Lo simbólico como elemento articulador de los lenguajes corporales y visuales en propuestas performáticas en la Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial

Universidad Nacional de San Luis – Facultad de Ciencias Humanas

Galvalicio Sandra

sgalvalicio@gmail.com

Zanetti Daniel E. dezanetti@email.unsl.edu.ar

Resumen

El presente trabajo está enmarcado en el proyecto de investigación: PROICO N 04-0418 - "Comunicación y Teatro: Deconstrucción de la poética teatral de San Luis, en obras contemporáneas".

Se propone mostrar el diseño de una experiencia educativa, artística, estética y sensible, en el marco de la enseñanza universitaria, al interior de las carreras: Licenciatura y Profesorado en Educación Inicial de la Universidad Nacional de San Luis. Dicha experiencia está fundada en la articulación de dos lenguajes artísticos con características disciplinares diferentes como lo son las artes escénicas y las visuales.

Esta propuesta, es susceptible de ser desarrollada con estudiantes de tercer año de la licenciatura y profesorado en Educación Inicial, en los espacios de Educación Artística: Lenguaje Corporal-Dramática y Educación Artística: Lenguaje Visual y Plástica de la Facultad de Ciencias Humanas.

Introducción

Los docentes de Educación Artísticas del tercer nivel, de diferentes lenguajes, nos enfrentamos a permanentes tensiones en torno a la didáctica o modos de enseñanza. Estas tensiones se dan entre dos lógicas de enseñanzas diferentes. Por un lado están las que se identifican o se acercan al modelo positivistas, donde estas praxis educativas responde a modos de enseñanza un tanto más tradicional, esto es: desarrollo de teoría, praxis a partir de la teoría desarrollada y

evaluación de la teoría hacia un resultado esperable, predecible, y hasta en algunos casos, universales.

Por otro lado, están las prácticas educativas en torno a la enseñanza de las artes, en donde la teoría se construye a partir y por medio de una praxis, que pueden estar sujeta o no a teorías y técnicas. En este modelo de enseñanza, la evaluación siempre será en proceso en donde el resultado final será incierto. También está presente en los procesos evaluativos, la evaluación colectiva, la evaluación externa, y la autoevaluación. En todos los casos, los resultados o conclusiones, no son predecibles y si serán susceptible a múltiples lecturas e interpretaciones enmarcadas en un contexto y suelo cultural determinado.

Ante lo expuesto, es posible advertir la distancia que existe entre los modelos de enseñanza. La enseñanza artística toma distancia de los modelos más tradicionales a partir de la especificidad y particularidad disciplinar.

Las especificidades de la enseñanza de la Educación Artística se enfocan a la apropiación de conocimiento a partir de un saber práctico-vivencial, el auto conocimiento, el conocimiento en torno a la modificación de la materia, la apropiación de los códigos propios del lenguaje, la exploración, la experimentación, la dimensión expresiva y comunicativa expresados en la construcción de mensajes estéticos, reflexivos y socio comunicativos.

Son estas, entre otras, las particularidades que posiciona la Educación Artística en un lugar diferente respecto a los modos y formas de enseñanza. La tipología de enseñanza de los diferentes lenguajes artísticos, aun en un ámbito académico universitario, debe tomar distancias de modos universales y de modos particulares que persiguen o desarrollan otras disciplinas del conocimiento.

Profundizando esta idea, se podría ejemplificar el concepto expuesto en el párrafo anterior, observando la manera que circula el conocimiento en las ciencias matemáticas. En este espacio, más allá de que los objetivos son diferentes respectos a la enseñanza de las artes, no se enfoca el desarrollo sensible del ser, la experiencia estética, la exploración reflexiva y sensible de la materia, la manipulación para la modificación de la materia, la comunicación poética, la resolución de problemáticas estéticas y comunicativas, el conocimiento de códigos propio del lenguaje artístico, la articulación de códigos de diferentes lenguajes, el uso del simbolismo como estructurador del mensaje, la importancia de la subjetividad y la visión de mundo por sobre reglas universales, los posicionamientos políticos, los suelos culturales, los juicios de

valor del sujeto y tantos otros aspectos que ubican la enseñanza de las artes en un lugar muy diferente y particular, respecto a otras disciplinas.

En el marco de lo expuesto anteriormente, se ofrece el diseño de una propuesta didáctica de articulación entre dos lenguajes artísticos materializados en la *performance.*

Desarrollo:

Las producciones artísticas en la historia de la humanidad, las diferentes estéticas, las diversas producciones estilos y lenguajes, como su estudio en el marco de la dinámica social, cultural y política, deben forman parte de la formación integral de los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Educación Inicial, ya que los mismo, en el ejercicio de la profesión, estarán enfocados en formar *"…sujetos de derechos y partícipes activos/as de un proceso de formación integral, miembros de una familia y de una comunidad…"* - (Ley de Educación Nacional).

A partir de la citada ley, entendemos que se debe ofrecer una enseñanza integral, desde los contenidos tradicionales, como también de la Cultura y el Arte. Brindar oportunidades equitativas a todos/as los/as niños/as para el aprendizaje de saberes significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial la lengua y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales y el medio ambiente, las lenguas extranjeras, el arte y la cultura (Cap III. ART.27).

En este sentido, se justifica la importancia de investigar en nuevas herramientas educativas que nos ayuden a comprender la realidad que nos rodea ofreciéndonos nuevas perspectivas de la habitual. Según Eisner (2004) el arte hace visibles aspectos del mundo que otras formas de visión no pueden revelar. Por lo tanto, este trabajo se centra en el arte de la performance ya que se trata de una práctica experiencial.

La performance subraya la importancia del cuerpo y la acción como factores esenciales en la interacción del individuo con el mundo, haciendo visible las mediaciones materiales que determinan nuestra imagen del mundo y sobre las que se construyen los significados sociales (Cornago, 2004).

En este marco de referencia, la performance, es susceptible de ser estudiado como fenómeno artístico, estético, político, simbólico, expresivo y comunicacional. También dentro de la Enseñanza de la Educación Artística en el profesorado de Educación Inicial, la performance

puede ser considerada como un espacio de desarrollo profesional y un recurso didáctico. Un corpus de conocimiento para explorar, experimentar, de construir y reconstruir.

El uso de diversos recursos didácticos es un pilar básico en la formación docente, particularmente en la formación de docentes de Educación Inicial. Consideramos de suma importancia que los futuros docentes sean capaces de producir sus propios materiales didácticos, de modo de darle sentido y significado a los contenidos que enseñan en el ámbito de desempeño profesional.

La propuesta de taller, que ofrecemos, hará que los y las alumnas tengan un acercamiento a la *performance*, se sustenta en la elaboración de un proyecto pedagógico-didáctico a partir de un tema seleccionado de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Nivel Inicial. Los materiales didácticos que se elaboren formarán parte de ese proyecto, asegurando la estrecha relación entre intencionalidad educativa, contenido y propuesta metodológica, se ofrece como una alternativa nunca trabajada en el profesorado de Educación Inicial que permite un abordaje dialógico entre la teoría y la práctica, siendo imprescindible la síntesis de aprendizajes anteriores y la perspectiva de la práctica docente para dar sentido a la elaboración de materiales didácticos.

También, como novedoso, la propuesta, se ofrece como un espacio de articulación entre dos lenguajes artístico como lo es el lenguaje corporal y el visual. Esta articulación se presenta como un espacio para el desarrollo de diferentes capacidades en los futuros docentes. Estas capacidades son: El desarrollo de la imaginación y la fantasía, la capacidad de resolución de problemas estético, expresivos y comunicativo, la conceptualización, la simbolización como estrategia comunicativa, el trabajo en equipo, la división de roles, la construcción colectiva, el debate constructivo, etc.

Objetivos generales:

Se procurará que a lo largo de los talleres los/as estudiantes:

- Construyan una postura personal acerca del mundo del arte y de la cultura, y reconociendo su contexto de producción y el lugar que ocupa éste en la sociedad.

- Valoren las diferentes propuestas estéticas como medio de comunicación y expresión en el contexto escolar y social.

- Desarrollen sensibilidad y competencias para realizar propuestas artísticas simbólicas performáticas.

Objetivos generales:

Se procurará que a lo largo de los talleres los/as estudiantes:

- Diseñen propuestas performáticas colectivas.

- Utilicen elementos del entorno para cargarlos de sentido y simbolismos a los fines expresivos y comunicativos.

- Construyan mensajes visuales/corporales materializados en una performance.

Evaluación:

Se evaluará el proceso de diseño, construcción y exposición de la propuesta. Esto es no enfocarnos en un producto final, sino en todo el proceso de construcción, atendiendo a los niveles de participación, la división de roles, la resolución de problemáticas estéticas, expresivas y comunicativas, la abstracción simbólica de los elementos y movimientos propuestos, el diseño integral, la vinculación didáctica pedagógica de la propuesta, justificaciones conceptuales, conclusiones y reflexiones.

Metodología:

El taller está diseñado en tres momentos. Cada uno de ellos contiene una dinámica diferente.

Primer momento (encuentro):

<u>Acercamiento a las estéticas performáticas</u>

En este encuentro se brindarán oportunidades de acercamiento a diferentes estéticas performática a partir de distintos dispositivos como videos, fotografías, etc.

La performance o arte de acción, es una disciplina artística creada a través de acciones realizadas por el artista u otros participantes, pudiendo ser en vivo, documentadas, espontáneas o escritas, presentada a un público dentro de un contexto expositivo, tradicionalmente interdisciplinario. La performance se ha desarrollado a lo largo de los años como un género propio, cuya obra necesita la presencia y ejecución de propio artista. Esta disciplina juega un papel importante y fundamental en el arte de vanguardia a lo largo del siglo XX. Tradicionalmente involucra cuatro elementos básicos: el tiempo, el espacio, el cuerpo o la presencia del artista en un medio, y la relación entre el creador y el público. Las acciones, generalmente desarrolladas en galerías de arte y museos, pueden tener lugar en la calle o cualquier tipo de escenario o espacio y durante cualquier período de tiempo. Su objetivo es generar una reacción, en ocasiones con la ayuda de la improvisación y el sentido de la estética. La temática suele estar ligada a procesos vitales del propio artista, a la necesidad de denuncia o crítica social y con un espíritu de transformación. La performance considerado arte vivo.

También se realizarán ejercicios individuales y grupales utilizando el lenguaje corporal y desde los elementos plásticos visuales, entendiendo al lenguaje corporal según Patricia Stokoe como la danza de cada persona, su propia danza, su manera única, subjetiva y emocionada de ser y estar, de sentir y decir, con y desde su propio cuerpo, ser poeta corporal y danzautor. Concibió el lenguaje corporal como un lenguaje esencialmente integrador. La danza propia como la reunión en el propio ser de la fuente motivadora y del instrumento con que expresar y aun generar sus resonancias internas. Convertirse en "lutier" de su propio cuerpo, ser instrumentista o intérprete. En el desarrollo de este proceso de integración el concepto de "cuerpo" en el que se fundaba Stokoe es el de persona integrada en todas sus áreas, ser humano concebido como unidad físico-social-emocional-mental y espiritual, capaz de crear, de expresarse y de comunicar estéticamente su mundo personal.

En este sentido, se realizarán las siguientes actividades en un espacio y tiempo determinado:

- Reconocimiento del espacio
- Observarse y reconocerse a si mismo
- Dialogar corporalmente consigo mismo
- Contactar con el otro, la otra, los otros, las otras
- Expresarse libremente a través del cuerpo

- Desde el cuerpo trabajamos sentires tomando como objeto auxiliar telas, cintas, papeles, crayones, etc. para ir construyendo historias, en forma individual y grupal

- Comunicar lo vivenciado

Segundo momento:

Taller de construcción

En este momento se trabajará en la construcción de propuestas performáticas colectivas.

Creemos que la elección del taller, como modo de trabajo en la presente propuesta, es la más pertinente, ya que está concebido y orientado a un trabajo grupal y colaborativo, en donde la construcción del objeto artístico y el sentido del mismo está dada por colectivo artístico.

Entendemos que los talleres, tal como lo expresa Pitlux, *"... se presentan como espacios que abren las puertas de las instituciones a dinámicas más abiertas, a tareas con diferentes significados, y al trabajo con los otros como un motor para producir, compartir y disfrutar"*. (PITLUX, L.2008)

Algunos de los supuestos que emergen como principales características de la propuesta de taller son:

Es un aprender haciendo.

Es una metodología participativa.

Es una pedagogía de la pregunta, contra la pedagogía de la respuesta.

Es un entrenamiento que tiende al trabajo interdisciplinario.

Implica y exige trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas

Entre otras, estas son algunas de las virtudes que caracteriza a este modo de enseñanza y lo posicionan como el más pertinente para el desarrollo de esta propuesta.

A partir de la formación de grupos, se les ofrecerá guías de trabajo que les permita seleccionar una temática, elegir objetos simbólicos y diseñar estéticas visuales y corporales en la construcción de propuestas performática.

Tercer momento:

Exposición y defensa

En este espacio se busca, que los diferentes grupos puedan mostrar y defender sus propuestas. Esta defensa está orienta a la construcción de sentido, pertenencia e identidad social y cultural. Pretende convertirse en un espacio de autopercepción, reflexión y socialización (comunicación), en el que puedan expresar las diferentes circunstancias por las que atravesó el proceso de construcción del objeto artístico, los debates al interior del colectivo, los posicionamientos políticos, los objetivos didácticos pedagógicos, la dimensión simbólica, expresiva y comunicativa de dicho objeto.

También se convierte en una instancia de evaluación y autoevaluación teniendo en cuenta las dimensiones estéticas, comunicativas, estructurales, conceptuales, espaciales, temporales, como también la factibilidad de la implementación de la propuesta performática.

Bibliografía:

AKOSCHKY, Judith y otras (1998) “Arte y Escuela, Aspectos curriculares y didácticos de la Educación Artística Ed. Paidós, Buenos Aires- Argentina.Colección Clave para la innovación educativa – Editorial Laboratorio Educativo – Grao, España

ELLIOT, Eisner. Educar la visión artística. Paidós Ecuador

HERNADEZ, Fernando. ¿De qué Hablamos cuando hablamos de Cultura visual? Disponible en la web: seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/12413/7343

KALMAR, Deborah (2005) ¿Qué es la expresión corporal? A partir de la corriente de trabajo creada por Patricia Stokoe. Buenos Aires, Lumen

KALMAR, D. y GUBBAY, M. (1985) La expresión corporal: una manera de Danzar, Danzar: una manera de vivir, Documento de Primera Escuela Argentina de Expresión Corporal.

MARTINEZ LUNA, Sergio-(2014) Cultura visual y educación de la mirada: Imagen y Alfabetización- disponible en la web. http://www.redalyc.org/pdf/3370/337032941002.pdf

PITLUK, Laura (2008) “La modalidad talleres en el nivel inicial. Recorrido y posibilidades para la educación actual” Ed. Homo Sapians- Rosario. Argentina

STOKOE, Patricia (1967): La expresión corporal y el niño, Buenos Aires, Ricordi Americana.

EJE 3: EDUCACIÓN PERMANENTE DE JÓVENES, ADULTAS/OS Y ADULTAS/OS MAYORES EN ÁMBITOS FORMALES Y NO FORMALES

Cerebro, educación y envejecimiento

Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias de la Salud

Alejandra, Sosa

aesosa@email.unsl.edu.ar

Resumen

El Alzheimer es la quinta causa de mortalidad en la Argentina, afectando a más de 300.000 argentinos. Este tema es de interés global debido a que hay más de 44 millones de personas en el mundo con demencia. En la actualidad, existen muchos investigadores abocados a encontrar tratamientos efectivos, como así también, estrategias para prevenir esta enfermedad y mejorar la salud cerebral. La edad avanzada es el primer factor de riesgo para la Enfermedad de Alzheimer, considerada la causa más frecuente de demencia.

El envejecimiento de la población implica mayor riesgo de contraer enfermedades, en especial las neurodegenerativas.

Actualmente hay gran interés en desarrollar estrategias que contribuyan a frenar el deterioro cognitivo que acompaña al envejecimiento. En este sentido, se ha propuesto que las intervenciones tempranas serían la clave para potenciar los recursos cognitivos en la edad avanzada y de este modo conseguir mayor bienestar.

Éste tipo de intervenciones y un estilo de vida activo pueden contribuir a la reserva cognitiva.

La teoría de la reserva cognitiva explica que el nivel educativo proporciona un factor protector o de reserva contra la expresión clínica de la demencia, aunque no contra la patología que subyace a la enfermedad. Esto apoya el concepto de la discontinuidad entre la patología y la severidad en que se manifiesta la enfermedad. Que el individuo tenga mayor reserva cerebral, retrasa la aparición de los síntomas. Sin embargo, el proceso neurodegenerativo progresa independientemente de la educación y de los logros ocupacionales. (Stern, Y., Zarahn, E., Hiton, H.J., Flynn, J., DeLaPaz, R. y Rakitin, B., 2003).

Se podría pensar, siguiendo esta teoría, que en los estadios iniciales de la Enfermedad de Alzheimer los pacientes con mayor reserva cognitiva no manifiestan síntomas debido a que poseen recursos neuronales y estrategias cognitivas que pueden paliar este deterioro cognitivo.

Actualmente la reserva cognitiva se estudia desde una mirada integradora, donde se entiende que la misma se debe a un conjunto de factores diferentes. Estos factores incluyen las capacidades innatas, los factores socioeconómicos, la educación, el puesto de trabajo, las actividades de ocio que realizamos durante toda la vida. (Rodriguez Alvarez, M. & Sanchez Rodriguez, J.L., 2004)

Si hablamos de educación, aprender a leer y a escribir puede cambiar la arquitectura del cerebro, permitiendo compensaciones relacionados con el envejecimiento.

El proceso de alfabetización también aumenta la densidad de las conexiones nerviosas del cerebro. (Diamond, 1988)

La reserva cognitiva continúa evolucionando a lo largo de la vida. Entonces, incluso las intervenciones tardías prometen aumentar la reserva cognitiva, y por lo tanto reducir la prevalencia de Enfermedad de Alzheimer. (Tucker, A., 2011).

En síntesis, exponer al sujeto desde pequeño a la educación formal colaboraría en la prevención de deterioro cognitivo, como así también en el retraso en la aparición de los síntomas en aquellas enfermedades neurodegenerativas, tales como la Enfermedad de Alzheimer.

Palabras clave: educación- envejecimiento- cerebro- prevención- demencia

Según la *Alzheimer´s association*, el Alzheimer es la quinta causa de mortalidad en la Argentina, afectando a más de 300.000 argentinos. Este tema es de interés global debido a que hay más de 44 millones de personas en el mundo con demencia. En la actualidad, existen muchos investigadores abocados a encontrar tratamientos efectivos, como así también, estrategias para prevenir esta enfermedad y mejorar la salud cerebral. La edad avanzada es el primer factor de riesgo para la Enfermedad de Alzheimer, considerada la causa más frecuente de demencia. La mayoría de las personas diagnosticadas con demencia tienen 65 años o más.

Teniendo en cuenta que la expectativa de vida ha aumentado, según el censo de 2010 la población adulta mayor representa el 15, 5 por ciento, el envejecimiento de la población implica mayor riesgo de contraer enfermedades, en especial las neurodegenerativas.

Actualmente existe gran interés en desarrollar estrategias que contribuyan a frenar el deterioro cognitivo que acompaña al envejecimiento. En este sentido, se ha propuesto que las intervenciones tempranas serían la clave para potenciar los recursos cognitivos en la edad avanzada y de este modo conseguir mayor bienestar.

Se entiende como salud cerebral, todas aquellas medidas que se lleven en distintos ámbitos y se relacionen con un estilo de vida saludable que ayude a prevenir el deterioro cognitivo y la aparición de enfermedades neurodegenerativas.

Entre los principales factores propuestos para mantener un cerebro saludable se destacan: el sueño adecuado y suficiente, actividad física, nutrición saludable, ausencia de estrés, interacción social, actividad mental.

Éste tipo de intervenciones y un estilo de vida activo pueden contribuir a la reserva cognitiva y a promover el desarrollo de la neuroplasticidad.

Existen investigaciones que hablan de la importancia de la reserva cerebral en la vida adulta. La teoría de la reserva cognitiva explica que el nivel educativo proporciona un factor protector o de reserva contra la expresión clínica de la demencia, aunque no contra la patología que subyace a la enfermedad. Esto apoya el concepto de la discontinuidad entre la patología y la severidad en que se manifiesta la enfermedad. Que el individuo tenga mayor reserva cerebral, retrasa la aparición de los síntomas. Sin embargo, el proceso neurodegenerativo progresa independientemente de la educación y de los logros ocupacionales (Stern, Y., Zarahn, E., Hiton, H.J., Flynn, J., DeLaPaz, R. y Rakitin, B., 2003, citado por Rodríguez Álvarez, M. y Sánchez Rodríguez, J., p. 179).

Se podría pensar, siguiendo esta teoría, que en los estadios iniciales de la Enfermedad de Alzheimer los pacientes con mayor reserva cognitiva no manifiestan síntomas debido a que poseen recursos neuronales y estrategias cognitivas que pueden paliar este deterioro cognitivo.

Actualmente la reserva cognitiva se estudia desde una mirada integradora, donde se entiende que la misma se debe a un conjunto de factores diferentes. Ellos realizarían por separado su

contribución específica. Estos factores incluyen las capacidades innatas, los factores socioeconómicos que influyeron en nuestra infancia, la educación, el puesto de trabajo que desempeñamos, las actividades de ocio que realizamos durante toda la vida (Rodríguez Álvarez, M. & Sánchez Rodríguez, J.L., 2004, p. 180).

Si hablamos de educación, aprender a leer y a escribir puede cambiar la arquitectura del cerebro, permitiendo compensaciones relacionados con el envejecimiento.

El proceso de alfabetización también aumenta la densidad de las conexiones nerviosas del cerebro (Diamond, 1988, p. 60).

Otro dato importante a tener en cuenta es aquel que afirma que la reserva cognitiva continúa evolucionando a lo largo de la vida. Entonces, incluso las intervenciones tardías prometen aumentar la reserva cognitiva, y por lo tanto reducir la prevalencia de Enfermedad de Alzheimer y otros problemas relacionados con la edad (Tucker, A., 2011, p. 55).

Es importante destacar que aquellos que no asistan a la escuela, realizaran otro tipo de aprendizajes, por los que no se podría hablar de falta de reserva cognitiva, sino que la misma tendría otra capacidad.

La actividad intelectual y aprendizaje son recomendables a la largo de toda la vida adulta para desarrollar mayor plasticidad neuronal. En cuanto a lo que se piensa que las personas mayores no son capaces de aprender debido al deterioro cognitivo que transitan, podemos decir que a lo largo de todo el ciclo vital se producen cambios en el funcionamiento cognitivo asociado al aprendizaje, en menor o mayor medida. Es así, que a lo largo de los primeros años de vida y hasta el final de la adolescencia se produce un acelerado desarrollo en la capacidad de aprender, como lo son el tipo de tarea, tiempos y consolidación a prensión de lo aprendido, estructuras de conocimiento, entre otras (Arnay, J. Marrero, J., Fernández, I., 2012, pág. 67).

Cuando comienza el periodo de la adultez se produce un declive de las funciones cognitivas a causa de una ralentización de las conexiones neurales con la consecuente reacción más lenta frente a los estímulos. De este modo se ven afectados los tiempos para producir aprendizajes. Sin embargo, no todos los sujetos se ven afectados de la misma manera. Este decrecimiento estaría relacionado con el nivel educativo, profesional y el desarrollo cognitivo individual (Arnay, J., 2007 citado por Arnay, J, et al, 2012, pág. 67-68).

Las investigaciones sobre deterioro cognitivo en la vejez encuentran una relación positiva entre la participación en actividades intelectuales y una mayor neuroplasticidad (López y Calero 2009; Whalley, 2006 citados por Arnay J., et al, 2012, pág. 68).

Los investigadores hablan de distintos tipos de envejecimiento, entre ellos el envejecimiento constructivo. El mismo toma la educación formal como un contexto único y específico para promover determinados aprendizajes que serían complejos de adquirir en contextos habituales de la vida diaria.

En síntesis, exponer al sujeto desde pequeño a la educación formal colaboraría en la prevención de deterioro cognitivo, como así también en el retraso en la aparición de los síntomas en aquellas enfermedades neurodegenerativas, tales como la Enfermedad de Alzheimer.

Por otra parte, los adultos y adultos mayores, deberían estar expuestos a educación o a nuevos aprendizajes que generen mayor reserva cognitiva que actué como protector de las funciones cognitivas superiores.

Bibliografía

- Alzhimer´s association. https://www.alz.org
- Arnay, J. Marrero, J., Fernandez, I. (2012) Educación y envejecimiento: el envejecimiento constructivo. Información Psicológica. N° 104. 57-71
- Diamond, M.C. (1988). *Enriching heredity: The impact of the environment om the anatomy of the brain.* New York: The Free Press.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina. Censo 2010. Recuperado de https://www.indec.gob.ar
- Labos, E., Slachevsky, A., Torralva, T., Fuentes, P. Manes, F. (2019) *Tratado de Neuropsicología Clínica.* 2ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Librería Akadia Editorial.
- Rodriguez Alvarez, M. & Sanchez Rodriguez, J.L. (2004*) Reserva cognitiva y Demencia.* Anales de Psicología. Vol. 20, 2, 175-186.

- Stern, Y., Gurland, B., Tatemichi, T.K., Tang, M.W., Wilder, D., y Mayeux, R. (1994). *Influence of education and occupation on the incidence of Alzheimer's disease.* Journal of the American Medical Association, 271, 1004-1010.

- Stern, Y., Zarahn, E., Hiton, H.J., Flynn, J., DeLaPaz, R. y Rakitin, B. (2003). *Exploring the Neural Basis of Cognitive Reserve*. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology, 25, 691-701.

- Tucker, A. (2011) *Current Alzheimer Research*. Vol. 8, 4, 354-360. Doi: 10.2174/156720511795745320.

El derecho a la educación como horizonte esperanzador en la construcción de un futuro para las personas refugiadas: el caso de la EPJA en Argentina

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis

Iara Ludmila Nievas

Julieta Anahi Rivas Mancini

Fátima María Roldán Catalini

Rocío Soledad Sosa

iaraludmila733@gmail.com

rivasmjulieta@gmail.com

fatima.roldan.catalini@gmail.com

sosarocio.sole@gmail.com

Palabras clave: refugiados - educación de adultos - vulnerabilidad - desigualdad de género – educación permanente

Introducción

En el presente trabajo queremos acercarnos a la problemática de la educación de las personas refugiadas, profundizando en su importancia como ejercicio del derecho a la educación, haciendo especial enfoque en lo que concierne a los jóvenes y adultos.

En un primer momento realizaremos una descripción y caracterización de lo que implica ser una persona refugiada. Abordaremos la temática teniendo en cuenta los marcos legales de nuestro país, las políticas públicas llevadas a cabo y el caso de la provincia de San Luis, teniendo como referencia la educación permanente y dentro de la misma la Educación

Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) que constituye una modalidad de nuestro sistema educativo.

En un segundo momento trabajaremos en torno a la educación en un contexto de vulnerabilidad como lo es el de las personas refugiadas y desplazadas, la cual constituye un derecho básico que posibilita la inserción en la sociedad, acceder a estudios superiores, trabajar, es decir, ratifica y reafirma el valor de la persona en su dignidad y en su condición de sujeto de derechos y significa la posibilidad de acceder y construir una vida digna, plena en derechos, autónoma, libre, permitiendo el desarrollo integral de las personas. Buscamos visibilizar la importancia de la educación como un derecho humano, defendiéndolo y reflexionando acerca de su ejercicio. En este marco reflexionamos brevemente acerca del espacio educativo como un espacio de co-creación entre el educador y el refugiado que se constituye un lugar de posibilidades: posibilidad de construir mayor autonomía, adquirir habilidades, aprender, proyectar, etc.

Por último, intentaremos reflexionar en torno a las múltiples desigualdades que atraviesan los sujetos refugiados según los roles diferenciados entre hombre – mujer, considerando a la desigualdad de género como un fenómeno social y cultural, que afecta particularmente a mujeres o personas de la comunidad LGBTIQ+ en las dimensiones sociales, políticas, económicas, y educativas.

Los sujetos refugiados en su derecho a la educación

Para el desarrollo de la problemática mencionada consideramos necesario realizar una caracterización acerca de quiénes son los sujetos que se ven afectados y que son considerados como pertenecientes a la población de refugiados; tener en cuenta sus características particulares es lo que permite crear y llevar a cabo distintas políticas que puedan ayudar a estas personas a salir de su condición de vulnerabilidad.

Partiendo desde este punto, en la Convención de Naciones Unidas sobre el Estatuto de Refugiados que se dio en Ginebra en el año 1951 se realizó una primera definición de los sujetos que integran esta población. En la misma son considerados todos aquellos que:

"...debido a fundamentados temores de ser perseguida por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social o defender determinadas opiniones políticas, se encuentra fuera del país de su nacionalidad y no pueda, o por causa del mencionado temor, no quiera, acogerse a la protección de tal país; o que, no teniendo nacionalidad o encontrándose fuera del país donde anteriormente tuviera su residencia, no pueda o no quiera volver a él."

Los sujetos refugiados son entonces, aquellas personas que se encuentran fuera de sus hogares o que huyen de ellos en busca de mejores condiciones o que simplemente buscan sobrevivir en otro territorio en un intento de resguardar su integridad. Se encuentran en condiciones de una vulnerabilidad mayor ya que no están al resguardo de ningún estado que les garantice el goce de los derechos humanos básicos necesarios para tener cierta calidad de vida, como lo son el derecho al acceso a la educación, a una vivienda, a la salud, al trabajo, entre otros.

Para abordar la situación de las personas refugiadas nos enfocaremos en el marco de las problemáticas educativas particulares en jóvenes y adultos, considerando que entre todos los derechos que le deben ser garantizados a las poblaciones refugiadas, el derecho a la educación resulta tan esencial como cualquier otro. Es por ello que en este sentido, decidimos partir de la importancia de la educación permanente considerada como aquel trayecto formativo a lo largo de toda la vida de la persona, incluyendo entonces a la educación formal, no formal, informal y dentro de la primera a sus diversas modalidades como lo es la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA).

La EPJA se ha constituido como una modalidad educativa en el sistema formal de educación de nuestro país, a partir de la sanción de la Ley Nacional N°26.206 en el año 2006, donde se estipula que es responsabilidad del estado garantizar y brindar el derecho a la educación a todos aquellos sujetos que por distintas razones no han podido culminar y/o comenzar el trayecto de escolaridad en los tiempos establecidos por el sistema educativo formal; dando como resultado que esta modalidad sea un campo heterogéneo y diverso según las experiencias diversas de los sujetos implicados, siendo necesario que se tengan en consideración las diferentes necesidades, expectativas, y motivaciones en relación al aprendizaje. Esta ley define a dicha modalidad como aquella educación que está destinada a la:

“alfabetización, el cumplimiento de la obligatoriedad escolar y la educación a lo largo de toda la vida. Entre sus objetivos se encuentran: brindar formación básica, desarrollar la capacidad de participación, mejorar posibilidades de inserción laboral, incorporar contenidos respecto al género y la diversidad cultural, promover la inclusión de personas con discapacidad y adultos mayores”. (Peluaga y Gomez, 2019, p. 3)

Es a partir de esto que entendemos la fundamental importancia que tiene la educación permanente, como un proceso educativo necesario que podría permitir mejoras en la calidad de vida de todos los sujetos y en especial de los sujetos refugiados quienes por su condición se encuentran atravesando una situación de vulnerabilidad mayor. Consideramos a la educación como aquel proceso que permite promover una integración socio-cultural y económica, fortalecer la identidad de los mismos y brindar mejores y mayores oportunidades de inclusión para resolver los complejos desafíos que implica ser refugiados.

En el marco de la Ley Nacional N°26.165 sancionada en el año 2006, se pone en funcionamiento la Comisión Nacional de Refugiados (CONARE), en conjunto con ello la provincia de San Luis adhiere a la misma creando un organismo público provincial llamado Comité de refugiados San Luis, siendo una provincia de asilo para estos sujetos.

Este organismo tiene como líneas de acción las siguientes:

- Contacto
- Traslado
- Alojamiento y manutención
- Escolarización para niños
- servicio de traducción
- Enseñanza del idioma
- formación y empleo
- atención psicológica
- Asesoramiento Jurídico

(Gobierno de la Provincia de San Luis, Corredor Humanitario)

Tras observar las líneas de acción propuestas por el Gobierno de la Provincia con el objeto de resguardar a refugiados, nos parece necesario mencionar la ausencia de la EPJA como un derecho que debe ser garantizado y promovido por el Estado. Desde estos lineamientos sólo se plantea la escolarización de las infancias, lo que nos lleva a preguntarnos ¿qué sucede con el derecho a la educación en jóvenes y adultos refugiados en San Luis?, ¿esta situación no continua con la vulneración de sus derechos?. Estos interrogantes nos llevan a problematizar necesariamente respecto a las políticas públicas que se llevan a cabo o que están ausentes en nuestro territorio.

Educación en contextos de vulnerabilidad y emergencia social

Las personas refugiadas se encuentran en una situación en donde sus derechos fundamentales son negados y vulnerados sistemáticamente. El hecho de huir de sus territorios de origen profundiza las condiciones de incertidumbre, pobreza, exclusión social y marginalidad que ya sufrían, y constituye una vulneración cada vez más grave de sus derechos como lo son el acceso a la salud, vivienda digna, seguridad, y educación.

En este sentido, el derecho a la educación se presenta como un derecho básico y fundamental que habilita el ejercicio de otros derechos y posibilita la reconstrucción de la vida de las personas refugiadas, brindando herramientas para insertarse en la sociedad a través de un trabajo o accediendo a estudios superiores, es decir, en los términos que lo plantea Maniowicz (2017), alcanzar una solución duradera que corte el ciclo de desplazamiento de las personas refugiadas, logrando la integración en el ámbito legal, económico, social y cultural.

Es fundamental que los espacios en donde tienen lugar los procesos de enseñanza y de aprendizaje se construyan como un lugar seguro para desarrollarse, sin violencia ni discriminación, en donde se respete y valore la cultura, historia, e intereses de las personas refugiadas, lo que reforzará su autoestima y el sentimiento de pertenencia y de saberse valorados por quiénes son. Es en estos espacios, que se producen los aprendizajes de la lengua y cultura del país o territorio que los aloja y la adquisición de herramientas para desenvolverse en ambientes laborales, culturales y sociales. En este sentido, podemos afirmar a la educación en tanto “fuerza de integración social” (Fernández Aller y de Luis, 2010, p. 59) como la esperanza de un futuro posible.

Siguiendo a Fernández Aller y de Luis (2010), podemos comprender que en estos contextos de emergencia una de las mayores preocupaciones de estos sujetos es la supervivencia como un reto del día a día; se encuentran en una condición de imposibilidad para realizar proyectos a futuro porque las condiciones económicas, sociales, políticas no están dadas para ello. Es así que la educación podría considerarse como aquella herramienta que posibilita, habilita y reafirma la existencia de un proyecto de vida a largo plazo, como un signo de esperanza que permite tener horizontes más amplios frente a la situación de emergencia que se está viviendo, es decir, se entiende a la educación como un pilar fundamental para la reinserción, la seguridad, el bienestar y el desarrollo integral de las personas refugiadas, estableciéndose como un medio de apoyo para quienes atraviesan situaciones de vulneración, precariedad, exclusión.

Un espacio de co-creación: el educador y el refugiado

El educador en contextos de crisis humanitarias como las que atraviesan aquellos obligados a huir de sus residencias, tiene una función mediadora y contenedora tanto para niños como para adultos. Los educadores son los responsables de organizar a través de distintos marcos pedagógicos-didácticos-políticos a los espacios educativos, son los principales co-creadores, junto a las personas refugiadas, de dicho espacio. La presencia del educador y sus opciones pedagógicas, didácticas, metodológicas, epistemológicas y políticas es lo que puede dar lugar a la mayor adquisición de herramientas para una integración real, una inserción completa en la comunidad de estos sujetos, y no simplemente una "estadía" temporal dentro de nuevos países huyendo de sus situaciones socioeconómicas o culturales.

El educador en estos contextos se constituye un intermediario entre el educando, el sujeto refugiado, y la comunidad local y su cultura; su rol es esencial en la integración social y cultural de la persona refugiada, ya que les comparte las formas de hacer, las creaciones, la historia de la sociedad en donde residirán, se las muestra, buscando integrar esas raíces que traen las personas refugiadas junto a su historia en una nueva sociedad.

Construir nuevas formas de existencia desde los sectores más vulnerables

Múltiples son las desigualdades, problemáticas y conflictos que atraviesan a las vidas de aquellos sujetos que deben huir de sus países para convertirse en refugiados. Cada uno de ellos

vive un proceso particular, único, con experiencias de sufrimiento y dolor, tanto singulares como colectivas a la vez. Hay que recalcar que los conflictos no afectan a todos los refugiados de igual manera, tienen consecuencias diferentes en hombres y mujeres, niños y niñas. Al momento de afrontar los riesgos que se derivan en una situación de emergencia, se establece un marco de desigualdad según los roles diferenciados entre hombre – mujer, las actividades y posiciones asignadas a cada uno/a según su género, el contexto familiar, social, de la comunidad e instituciones.

Es en este sentido que queremos mencionar una problemática particular, transversal al mundo entero, pero que aumenta especialmente en estos conflictos: la desigualdad de género. Siguiendo a Diana Maffía (2020), podemos ver que esta noción alude a un fenómeno social y cultural, a partir del cual, las diferencias sexuales se convierten en desigualdades jerárquicas, en donde las características femeninas son valoradas como inevitablemente inferiores a las masculinas. Es una problemática que se materializa muy claramente en las desigualdades entre varones y mujeres tanto económicamente, como en los ámbitos de la salud y la educación.

Podemos observar que los derechos de las mujeres y las niñas refugiadas se ven aún más vulnerados y tienen menos recursos para enfrentarse a un ambiente nuevo, desconocido. Podríamos decir que se enfrentan a una doble vulnerabilidad: en primer lugar, por su condición de refugiadas, pero además por su condición de ser mujeres. En las situaciones de conflicto, en la vida de las mujeres aumentan los niveles de violencia sexual y explotación, suelen ser reclutadas como esclavas sexuales, cocineras, u otros tipos de violencias. Luego, los desplazamientos y huidas de estos colectivos provocan desestructuraciones de los núcleos sociales y familiares, lo que trae aparejado la modificación de roles entre individuos, por lo general son las mujeres refugiadas quienes deben asumir toda la carga del trabajo doméstico, del criado de los hijos, tomar un rol para dirigir el hogar, entre muchas otras tareas.

Vemos que son numerosas las desigualdades que deben afrontar las mujeres refugiadas. Si nos referimos particularmente al ámbito de la educación, entendiéndose como un derecho humano fundamental, podemos reflexionar acerca de la gran brecha existente para el acceso igualitario, pleno y equitativo a una educación de calidad, que les permita participar de la vida social con las mismas oportunidades. Ya de por sí, las mujeres en todo el mundo tienen un menor acceso a la educación, y si nos referimos especialmente a niñas y mujeres refugiadas, esta problemática es aún mayor. Muchas de ellas deben abandonar la escuela para encargarse del hogar, la familia,

el cuidado de sus hermanos e hijos, y en algunos casos hasta por no considerar el ámbito educativo como seguro.

Como ya mencionamos con anterioridad, son diversas las causas que llevan a una persona a buscar refugio en otro país, y todas las situaciones son complejas. Si bien la mayor causa que conduce al desplazamiento es la que tiene que ver con conflictos armados y/o políticos/económicos, no queremos dejar de mencionar una causa particular que nos interpela profundamente: aquellas personas que huyen de su país de origen para salvar su vida que se encuentra en riesgo debido a la violencia sufrida por su orientación sexual, identidad de género, o determinadas características sexuales. La ACNUR considera que las personas atacadas por alguna de estas características, tienen derecho a ser protegidas como refugiados. Actualmente, más de 70 países criminalizan a los miembros LGBTIQ+, en 9 de ellos llegando incluso a la pena de muerte. Estos datos nos permiten acercarnos a la comprensión de los diferentes actos de odio, violencia o discriminación que tienen que vivir miles de personas de esta comunidad hoy en día. El proceso que atraviesa una persona refugiada en otro país es ya de por sí muy complejo y complicado, y las personas LGBTIQ+ deben añadir numerosas dificultades: rechazo, torturas, agresiones físicas, detenciones arbitrarias, asesinatos, violencia sexual o de género, negación de derechos, discriminación en la salud y educación.

Este exilio motivado por razones de orientación sexual o identidad de género ha sido nominado de manera específica, desde perspectivas feministas, a partir de la noción de “sexilio”. Son muchos los sujetos que migran a otros territorios que se presenten como más amables para sus experiencias de vida, espacios en donde no se establezcan leyes anti - LGBTIQ+, en donde las comunidades sean más heterogéneas frente a la diversidad y en las cuales exista la presencia concreta de otros grupos de personas que han vivido situaciones de opresión similares.

Se vuelve fundamental pensar nuevas formas de responder a estas situaciones, que permitan generar nuevas formas de existencia, en las cuales las mujeres, las infancias, los colectivos LBTIQ+, y otras minorías, que se encuentran en situación de refugio puedan acceder a los sistemas educativos. La educación debe ser una herramienta clave para su desarrollo integral, empoderamiento, su protección contra las violencias sexuales y de otros tipos, y para el reconocimiento de ellos mismos como sujetos de derechos.

Aportes para la reflexión

Para concluir el presente trabajo, es nuestra intención invitar a la reflexión sobre las distintas representaciones sociales que tenemos en nuestros imaginarios colectivos acerca del sujeto refugiado, invitando a ampliar nuestros horizontes en las formas de entender lo que implica constituirse como una persona refugiada, comprendiendo que hay diversas formas, razones, motivos para establecerse como tal.

Se vuelve necesario expresar entonces que los refugiados no son solo aquellos que huyen de conflictos armados, ya que la población de sujetos refugiados abarca una amplia heterogeneidad de problemáticas y conflictos que lleva a los individuos a refugiarse en otros territorios. Es en este sentido, que entendemos que son también refugiados quienes se encuentran en condiciones de vulnerabilidad por razones de discriminación-exclusión debido a su identidad de género, su orientación sexual o demás características sexuales

Al tomar conciencia de la gran pluralidad existente dentro de este grupo de sujetos podremos abordar esta compleja problemática con una mirada más amplia, comprendiendo, analizando y reflexionando en relación a las distintas aristas que la componen para intentar encontrar nuevas soluciones posibles, otras alternativas aún no pensadas, y otras formas de aprendizaje considerando las particularidades específicas de cada una de sus experiencias de vida.

Otro punto necesario que queremos problematizar, es el lugar relegado que tiene la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) en Argentina y en la provincia de San Luis, la cual es una de las modalidades del sistema educativo que recibe menos inversión estatal, menos interés de los medios de comunicación, y menos visibilidad por parte de la sociedad. Esta situación se replica y agudiza en la EPJA para refugiados ya que existe poca o nula información sobre las características de la educación que recibe este grupo, qué se aprende, cómo, quién es el responsable, etc. Es necesario (re)pensar la falta de políticas educativas concretas para este sector de la población, de modo que no se siga precarizando su calidad de vida y se les garantice el derecho a la educación siendo este un derecho primordial que promueve el acceso a los demás derechos.

Como reflexión final y desde nuestro lugar como estudiantes de Ciencias de la Educación, nos parece importante reconocernos como sujetos co-creadoras de los espacios educativos en donde podremos desempeñar múltiples tareas. La modalidad de la EPJA en relación a las personas refugiadas constituye un posible campo laboral, por lo que la ausencia de políticas educativas

en nuestra provincia se constituye como un desafío desde el que poder pensar nuevos caminos alternativos.

En este sentido, buscamos desde nuestro lugar de futuras educadoras aportar a la visibilización de esta problemática acuciante, estimando necesario a que como sociedad podamos a partir de ello eliminar prejuicios, estigmas, estereotipos que perpetúan las situaciones de violencia que agudizan las desigualdades que sufre este colectivo de personas.

Bibliografía

-Fernández Aller, C. y De Luis, E. (2010). Fundación Entreculturas. Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas Capitulo 1, 3 y 4. Disponible en:

https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/EducacionEnTiempoDeEspera.pdf

-Maffia, D. (2020). Las diferencias biológicas entre hombres y mujeres fueron naturalizadas y jerarquizadas, y justificaron el estatus social inferior de las mujeres. Universidad Nacional de Córdoba. Disponible en:

https://www.unc.edu.ar/comunicaci%C3%B3n/diana-maff%C3%ADa-%E2%80%9Clas-diferencias-biol%C3%B3gicas-entre-hombres-y-mujeres-fueron-naturalizadas-y#:~:text=Nacional%20de%20C%C3%B3rdoba-,Diana%20Maff%C3%ADa%3A%20%E2%80%9CLas%20diferencias%20biol%C3%B3gicas%20entre%20hombres%20y%20mujeres%20fueron,social%20inferior%20de%20las%20mujeres%E2%80%9D

-Maniowicz, C. (2017). Refugiados en Argentina: integración local de los refugiados en sus tres ámbitos: legal, económico, y socio-cultural. Políticas públicas implementadas en la actualidad, buenas prácticas y desafíos pendientes. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires. Disponible en: https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/11000/2/TFLACSO-2017CM.pdf

-Peluaga, S. y Gomez, N. (2019). “Aproximaciones al estado actual de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos en Argentina”. Publicado en Congreso EDUCO 2019. Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

-La agencia de la ONU para los refugiados (ACNUR). Disponible en: https://www.acnur.org/

-Ley de Educación Nacional N° 26206 (2006)

-Ley Nacional N° 26.165 (2006).

-Gobierno de la Provincia de San Luis. Corredor Humanitario San Luis. (visitado el 30/09/2022) http://corredorhumanitario.sanluis.gov.ar/

-ONU. (1951). Convención sobre el Estatuto de los refugiados. Ginebra, Suiza. Disponible en: https://www.acnur.org/5b0766944.pdf

De regresos y reencuentros: vivencias de estudiantes universitarias/os de Educación y Enfermería en torno a la formación en la "post-pandemia

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis

Silvia Peluaga

María Noelia Gómez

Anabella Giunta

educacionadultosfch@gmail.com

Palabras Clave: aprendizaje- post pandemia - formación - universidad

1. Contextualización de nuestro trabajo

La experiencia que aquí recuperamos pertenece a la asignatura Educación de Adultos que se ofreció para estudiantes de 2° año de la Licenciatura y el Profesorado en Ciencias de la Educación (FCH) y como curso electivo para la Licenciatura en Enfermería (FCS), ambas Facultades de la UNSL. La propuesta se llevó adelante para ambos grupos y de modo simultáneo durante el primer cuatrimestre, desde marzo a junio del 2022.

En nuestra tarea, el punto de partida es la aproximación a las características personales de las/os estudiantes, los lugares de procedencia, las condiciones de estudio, entre otras informaciones que nos permiten conocer al grupo, contenidas en fichas de inscripción a la asignatura. En ellas advertimos que las/os estudiantes que asistieron a las clases, en su mayoría son mujeres tanto del Prof. y Lic. en Ciencias de la Educación como de la Lic. en Enfermería, provenientes mayormente de la ciudad capital de San Luis; aunque también hay estudiantes provenientes de distintas localidades del interior de la provincia y de provincias limítrofes como Mendoza y San Juan. Además, en las carreras de Ciencias de la Educación hay algunos estudiantes de

Buenos Aires. Advertimos que se mantiene un alto porcentaje de feminización en ambas carreras.

Para realizar sus estudios, las/os estudiantes de ambas Facultades cuentan con, al menos un dispositivo electrónico como PC, notebook o celular y con conexión a internet ya sea a través del WiFi del Gobierno de la provincia, proveedor pago o datos móviles.

La mayoría de las/os estudiantes de Ciencias de la Educación, manifestaron estar cursando otras asignaturas y que realizan tareas domésticas. La mayoría de ellas/os trabajan fuera de su domicilio, mientras que unas/os pocas/os trabajan en su casa (*home office*). Algunas/os están al cuidado de menores a cargo y unas/os pocos, al cuidado de adultos/as mayores. Solo un estudiante expresó estar realizando un deporte.

Al igual que las/os estudiantes de Ciencias de la Educación, las/os de Enfermería en su mayoría trabajan fuera del domicilio; sólo unas/os pocas/os manifestaron trabajar en su casa. Muchas/os de ellas/os están cursando otras asignaturas, unas/os pocas/os están al cuidado menores y realizan tareas domésticas. Sólo tres estudiantes hicieron referencia a que están en proceso de elaboración de sus tesis de Licenciatura.

La asignatura "Educación de Adultos" está organizada en cuatro ejes temáticos alrededor de los cuales se realizan prácticas de aprendizaje que abordan los distintos contenidos relativos al campo de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (en adelante, EPJA). En esta propuesta, comenzamos primero por definir y caracterizar a las/os sujetos de la EPJA, para luego abordar las características de la enseñanza y el aprendizaje con jóvenes y adultas/os, la organización de la modalidad en Argentina y San Luis, pasando por un acercamiento a los distintos colectivos que atiende la EPJA. Todo ello, atravesado por la mirada histórica que nos permite conocer la configuración del campo a lo largo de las distintas etapas de la educación argentina (Peluaga y Gómez, 2020).

Luego del período de aislamiento social, preventivo y obligatorio (en adelante, ASPO) por la pandemia por Covid-19 en el 2020, pasando por momentos de semipresencialidad o "presencialidad cuidada" en el 2021, en el 2022 retomamos nuestra tarea de enseñar y de aprender en un entorno presencial, con determinadas características.

Al regresar después de dos años de trabajo virtual o semipresencial, sabíamos que las/os estudiantes que iniciaron nuestra asignatura pertenecen a dos carreras y dos Facultades

diferentes y que no tenían contacto entre sí. Sin embargo, a poco de andar, también descubrimos que para las/os estudiantes de Ciencias de la Educación las oportunidades de encuentro, conocimiento o re-conocimiento y de compartir cotidianamente espacios universitarios de modo presencial, habían sido muy escasas o interrumpidas producto de las etapas de aislamiento en la pandemia. Este año, el aula nos cobijó nuevamente y nos permitió entretejer un entramado entre el conocimiento, las relaciones personales y la metodología usada para el desarrollo de nuestra asignatura.

En este trabajo, específicamente, recuperamos las voces de las/os estudiantes en torno a la particular vivencia de encontrarse en la presencialidad nuevamente en la universidad y los modos en que viven sus potencialidades y obstáculos a la hora de estudiar en la complejidad de nuestro momento presente.

Si en anteriores producciones (Peluaga & Gómez, 2020a, Peluaga & Gómez, 2020b) nos detuvimos a analizar las experiencias de formación en el nivel universitario en tiempos de pandemia, hoy es menester reconocer aquellos aspectos que de aquél tiempo nos señalaron caminos valiosos y descubrir, en este regreso a las aulas en la "post-pandemia", algunas nuevas miradas que nos permiten volver a ver "lo ya visto" o "ver de otro modo" las prácticas por nosotras conocidas, para revalorizarlas.

Como ya lo hemos afirmado en otras producciones, las voces de estudiantes nutren y orientan nuestras prácticas docentes y pedagógicas, reafirmando y revalorizando algunas dimensiones que hoy adquieren preponderancia o invitando a la transformación de aquellas que exigen, a la luz de los tiempos actuales, una nueva dirección.

0. **Escenarios cambiantes para la formación en nivel superior**

"Temo que la prisa por «salir» de la crisis nos haga olvidar las condiciones en las que entramos en ella y que el «regreso a la normalidad» sea, según la lógica de la pendiente más pronunciada, un «regreso a lo anormal»"

(Meirieu, 2020)

Aprendimos hace tiempo que una crisis puede convertirse en oportunidad o, por el contrario, si el miedo al cambio y el temor a lo desconocido nos paraliza; puede ser un verdadero trauma. Según el diccionario de la RAE, la palabra *trauma* se refiere a un "choque o impresión emocional muy intensos causados por algún hecho o acontecimiento negativo que produce en el subconsciente de una persona una huella duradera que no puede o tarda en superar".

A poco de comenzar el 2020, un hecho inédito sacudió el mundo entero, alterando todos los planos de la vida social producto de la pandemia por Covid-19. Este virus desconocido, sumamente contagioso por la cercanía y el contacto físico entre las personas, trastocó los modos de organizar la vida en común. Rápidamente, las políticas sanitarias de cuidado de la población, implementadas por los gobiernos, obligaron a los habitantes tanto de los pequeños pueblos como de las grandes urbes, a replegarse en sus hogares, cumpliendo el ASPO (DNU 297/2020) y, salvo algunas actividades consideradas "esenciales", las tareas de diversos ámbitos laborales, incluidas las del educativo, se realizaron de modo virtual, evitando los encuentros y las co-presencias en los mismos espacios físicos.

Las políticas educativas de este primer momento de la cuarentena, siguiendo las directrices de los "comité de crisis" (integrados fundamentalmente por personal experto en salud), obligaron a toda la comunidad educativa a quedarse en sus domicilios, a abandonar los establecimientos (desde jardín de infantes a la universidad) y a trabajar en la virtualidad (Res. R N° 401/2020). La "continuidad pedagógica" fue el horizonte de trabajo y el "quedarse en casa" el lema para quienes no formaban parte de los trabajos esenciales (transporte, seguridad, salud y alimentos). En este contexto, durante casi todo el 2020, estudiantes y docentes de la Universidad nos encontramos en el espacio virtual mediado por diversos dispositivos y plataformas para desarrollar los contenidos mínimos de nuestros programas y así, asegurar, la pretendida continuidad pedagógica. Los nuevos modos de trabajo "para abordar esta situación coyuntural *[implicaron*] la adecuación de modalidades de enseñanza desde un sistema presencial a un sistema no presencial" (Res. R N° 39/2020).

Este *borramiento de la escena* escolar, en palabras de Duschatzky y Rodríguez (2021), provocó para muchos/as incertidumbre y agobio y para otras/os innovaciones y encuentros con nuevos modos de estudiar y aprender que permitieron priorizar el cuidado sin perder la posibilidad de compartir lo sentido y lo vivido cotidianamente con los pares y docentes, en el espacio virtual.

Un interesante planteo en torno a aquellos tiempos de virtualización forzada lo realiza Dussel (2020) cuando expresa:

En estos días de pandemia nos vimos obligados a ensayar formas para hacer escuela en las condiciones de la emergencia, porque no había otras alternativas. Ese ensayo es muy valioso, pero puede nutrirse de miradas más amplias; podemos tomarnos el tiempo de pensar cuáles de esas formas son más productivas y cuáles no contribuyen a hacer escuela. (p. 339)

En el 2021, con la presencia de un plan de vacunación en marcha y períodos de descenso de las tasas de enfermedad o muerte, algunas actividades "no esenciales" fueron habilitadas (ocio, recreación, viajes, reencuentros, etc.) y también - con protocolos y nuevas coordenadas - el regreso a las aulas de la Universidad bajo la modalidad de "presencialidad cuidada", cumpliendo estrictamente con normas de seguridad generales (Res. R N° 938/2020). Volvíamos a encontrarnos pero, producto de la mencionada crisis y su trauma, regresamos con marcas y huellas difíciles de esconder detrás de los tapabocas, temores y algunas pérdidas, como así también aprendizajes que el tiempo de aislamiento nos provocó a estudiantes y docentes. Nuestro particular grupo de estudiantes de Enfermería, por ejemplo, portaba en sus miradas, cuerpos y voces las marcas del trabajo en la emergencia, en contacto permanente con el riesgo y con la muerte, el cansancio de dar batalla en una situación laboral cotidiana precarizada, demandante y estresante. Por su parte, las/os estudiantes de Educación, habitaban tímidamente y casi por primera vez las aulas universitarias sin haber podido vivenciar aún el oficio de estudiar en la universidad, recorrerla y ocupar sus espacios y todo lo que a su alrededor se construye en esta particular etapa formativa.

Siguiendo palabras de Ana Quiroga (2020)

Cada crisis tiene sus particularidades, sin embargo siempre nos herirá con sus armas favoritas: la incertidumbre, la imprevisibilidad de los hechos, la desorganización del ritmo y las formas en que se construye nuestro día a día.

Asimismo, según la autora, cada crisis se vivirá de modo individual o colectivo de una particular manera, acorde a los contextos personales y sociales y, tal como lo expresa con contundencia y claridad:

Cuanto más nos envuelva ese relato y nos aislemos en nuestros miedos, más frágiles y solitarios transitaremos ese momento en que todo parece volverse inédito, desconocido, y ante el que por momentos nos sentimos inermes. (Quiroga, A., 2020)

Cuando regresamos a las aulas en el 2022, no sin las huellas y las marcas de un particular y conmovedor tiempo vivido, lo hicimos ávidas/os de reencuentros y aprendizajes y con nuevas valoraciones en torno al oficio de enseñar y aprender en el nivel superior. Por otro lado, como veremos en el próximo apartado, las voces de las/os estudiantes también consignan con elocuencia que en este particular contexto actual estudiar, trabajar y dedicarse al cuidado propio y de las personas convivientes ya no puede dejar de lado las posibilidades que abrió la virtualidad para poder compatibilizar todos estos planos de sus vidas personales con el proyecto académico más amplio.

Si enseñar y aprender tuvieron siempre, en la universidad, un particular escenario, un espacio-tiempo característico y unos tipos especiales de sujetos, hoy recuperando las voces de las/os protagonistas de "Educación de Adultos 2022" encontramos que algo de esto cambió y algo de lo que estaba hecho siempre este especial "oficio" se renueva y revaloriza a la luz de los nuevos tiempos que corren.

0. Miradas que se desprenden de lo vivido: enseñar y aprender en la universidad en la "post-pandemia"

En este apartado sintetizamos las principales ideas de las/os estudiantes de Ciencias de la Educación y de Enfermería vertidas en un cuestionario semiestructurado que sirvió como dispositivo de evaluación final de la asignatura y de autoevaluación de su propio desempeño.

Nos detendremos en la primera pregunta de dicho cuestionario, que fue: "*¿Cómo realizó la cursada este año comparándola con la del año pasado?"*. De las respuestas de las/os 36 (treinta

y seis) estudiantes emergen algunas ideas claves que abonan nuestro quehacer actual como docentes universitarias y que pueden orientar caminos futuros.

En primer lugar, debemos señalar que la mayoría de las/os estudiantes enfermeras/os no responden a la pregunta considerada, razón por la cual en este punto hay mayoría de voces de estudiantes de educación. No obstante, más allá de la diversidad de expresiones de ambos grupos, las vivencias relatadas por ellas/os no contienen diferencias significativas.

De las respuestas a la primera pregunta podemos identificar tres grandes conjuntos de expresiones que dan cuenta de **tres aspectos** o dimensiones que las/os estudiantes destacan del tiempo vivido en el regreso a la presencialidad en las aulas del nivel superior.

En primer lugar, la posibilidad de, tal como lo expresa una alumna, "***poder vivir la vida universitaria*** (en la presencialidad)" (D.P Educación). Ser estudiante universitaria/o requiere, entre otras cosas

Relacionarse con los conocimientos de un modo universitario, lo que implica no solo el manejo y cumplimiento de una serie de reglas, sino también el conjunto de habitualidades que se adquieren. (Cannellotto, 2020, p. 219)

Este *habitus* se construye con el tiempo y no sólo en la práctica de las habilidades que exige la vida académica sino también en las vivencias cotidianas que las rodean y que van configurando un modo de pensar, posicionarse, participar, habitar el espacio universitario también en sus dimensiones políticas, vinculares/afectivas, socio comunitarias, etc. Para el caso de estudiantes de 2° año de Ciencias de la Educación, el regreso a lo presencial en el 2022 fue la oportunidad de habitar por primera vez el espacio universitario en todas sus dimensiones. Así lo expresa una alumna: *"En mi caso personal la cursada de este año fue totalmente distinta.* ***Fue mi primer año y cursada en la presencialidad, ingresé a la universidad como mayor de 25 años y desde que ingresé me tocó pasar toda la pandemia y la cursada desde mi hogar"*** (K.L Educación).

Casos como el de esta alumna seguramente abundan, sobre todo en los primeros años de todas las carreras de las universidades del país, en donde el momento del ingreso universitario se vio

atravesado e interrumpido por la pandemia, deviniendo en un escenario profundamente complejo para las/os recién llegadas/os. Tal como expresa Cannellotto (2020)

A la imposibilidad de establecer contacto con profesores, compañeros de estudio y autoridades académicas, se sumó la dificultad para familiarizarse con las reglas y lógicas de la vida universitaria, con sus códigos y sus lenguajes. (p. 219)

La vuelta a la presencialidad es valorada por las/os estudiantes encuestadas/os: *"La cursada fue hermosa,* ***disfruté muchísimo descubriendo la presencialidad en la universidad****. Siento que* ***pude involucrarme mucho más con los contenidos, y disfruté más el aprendizaje"*** (M.J Educación).

Aún habiendo recorrido más años de cursada presencial, similares testimonios encontramos entre estudiantes de Enfermería que expresan: ***"Este año fue todo nuevo, como volver a arrancar de nuevo, me hizo acordar mucho el primer día que ingresé a la Universidad"*** **(**S.A Enfermería).

En segundo lugar, de las voces de estudiantes tanto de Educación como Enfermería, emergen **vivencias puntuales relacionadas a "la clase"** y una inevitable comparación entre su desarrollo virtual o presencial. "La clase como espacio de construcción de conocimientos por parte del alumno, ayudado por estrategias de enseñanza" (Sanjurjo y Rodríguez, 2005, p.23) pareciera haberse transformado en tiempos de pandemia, mudarse a otros espacios y tiempos mediados por nuevos dispositivos y por las pantallas, generando otras lógicas muy distintas a las que tradicionalmente caracterizaron a las clases universitarias.

Las voces de las/os estudiantes encuestadas/os advierten las diferencias entre "la clase en pantuflas" (Dussell, 2020) y la presencial. A groso modo, podemos advertir que al interior de estas diferencias existen matices interesantes a ser tenidos en cuenta en esta dimensión.

Por un lado, la clase presencial adquiere otras características respecto a la virtual en la dimensión personal-afectiva del vínculo (Rosales et.al, 2020). Así lo expresan las voces recuperadas: *"****una de las cosas más destacadas fueron las clases presenciales*** *y también* ***compartir con otros estudiantes de otra carrera, una experiencia muy buena, lo que a mi me***

gusta” (R.B Enfermería); *“**disfruté** muchísimo porque pude **compartir desde opiniones hasta el contacto físico** que se perdió por la pandemia. No voy a negar que **soltar la virtualidad ha sido complicado**, pero **estoy feliz de poder asistir a clase y poder aprender a la par de mis compañeros**”* (N.A Educación); *“**La cursada fue maravillosa** ya que pude **disfrutar de las clases y la risa con las profes y compañeras** que en comparación del **año pasado no pudo ser ya que fue virtual”*** (C.F Educación); *“la presencialidad trajo con ella también **nuevos vínculos y una manera quizás más rica de aprendizaje”*** (K.G Educación).

Como observamos, el regreso al aula en el 2022 permitió presencias en el mismo espacio tiempo y el encuentro o reencuentro con los rostros y los cuerpos de las/os otras/os trajo aparejadas sensaciones - en palabras de las/os estudiantes - de *gusto, felicidad, placer, diversión, riqueza, disfrute* por el hecho de estar juntos/as. Tal como expresan Duschatzky y Rodríguez (2021)

Es el campo proxémico, interacción espacial entre componentes no únicamente verbales, el que ha marcado el suelo de los intercambios humanos. Advertimos que los flujos de inquietud, aun de perturbación, inescindibles de los contactos cuerpo a cuerpo, se pierden en la virtualidad. Aquí reaccionamos a los avatares de la conectividad, pero cierto flujo afectante se pierde, cámaras y micrófonos mediante. (p. 1)

Por otro lado, en la clase presencial, pareciera ser que algo de la comprensión y la atención se facilita y se producen aprendizajes más significativos que en la virtualidad. Las voces de las/os estudiantes aluden a lograr mejores y más significativos aprendizajes en lo presencial, quizás porque en tiempos de pandemia

La ausencia del espacio físico muestra que, con todas sus dificultades, las aulas organizaban un encuentro en condiciones más igualitarias para muchos chicos que lo que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual. (Dussel, 2020, p. 340)

Desde las voces de las/os estudiantes esto está presente en las siguientes expresiones: *"en comparación al año pasado* ***asistí a muchas más clases y tomé muchos más apuntes, además de prestar más atención"*** (S.H Educación); "(en la presencialidad) ***me resulta más entretenido, en donde puedo sostener por mucho más tiempo la atención"*** (L.P Educación); *"****Las clases presenciales me daban la oportunidad de comprender las consignas y despejar dudas****"* (G.R Enfermería).

La referencia a la posibilidad de "prestar más atención" en lo presencial que en lo virtual ya ha sido destacada por numerosos estudios en torno a las pedagogías pandémicas. Expresa Dussel (2020) al respecto:

¿Quién puede quedarse en una reunión sincrónica tres horas seguidas, con tanta demanda incesante? Este confinamiento hace visibles los problemas de la nueva economía de la atención (la atención como mercancía, como bien comercializable: venden segundos o minutos de nuestra atención en los avisos de internet), con plataformas que mandan continuamente estímulos para capturar al público por un buen rato y que generan una atención flotante, siempre disponible para la nueva interrupción. (p. 342)

No sin destacar las dificultades que conlleva la vuelta a la presencialidad sobre todo por los tiempos personales de trabajo, las actividades familiares y el estudio que se dificultan e implican una reorganización, las/os estudiantes de "Educación de Adultos" del año 2022 valoran la presencialidad, advirtiendo sin embargo algunas dificultades que trajo aparejado este regreso: *"****costó acomodarse a la presencialidad en mi parte manejarme los horarios ya que vivo solo****"* (A.G Educación); "*Este año* ***realicé la cursada un poco desorganizada*** *ya que* ***al comenzar de manera presencial me costó bastante porque tenía que combinar y organizar los tiempos de trabajo y el horario en el que permanecía en la facultad***" (M.D Educación).

Como podemos observar, para algunos casos, la virtualidad es un facilitador en la formación universitaria porque las/os estudiantes al permanecer en sus domicilios, ahorran tiempos de traslado, costos de combustible, cuidadoras en caso de las/os que tienen hijos, etc.; sobre todo para las/os estudiantes de Enfermería que, en su mayoría, ya se encuentran trabajando por gozar de un título intermedio que les habilita el ingreso al campo laboral.

Sin embargo, la mayoría destaca que la presencialidad resulta más beneficiosa ya que las/os invita a involucrarse mucho más con los contenidos y disfrutar más del aprendizaje.

En este sentido, lejos de abrir una brecha entre virtualidad/presencialidad sí o no, Cannellotto (2020) nos aporta que,

Aún hoy, el desafío sigue estando en encontrar los modos de integración entre lo presencial y lo virtual de forma tal que no se queden en la cáscara de la efectividad, sino que sirvan para expandir la experiencia pedagógica, para sofisticar la relación con los conocimientos en juego. (p. 222)

Por último, aludiendo a la dimensión personal-afectiva pero también dando mucho qué pensar y pensar-nos en la dimensión pedagógico-didáctica del vínculo (Rosales et.al, 2020) con nuestras/os estudiantes universitarios, una estudiante aporta una voz disonante al resto y por ello, interesante para detenernos a pensar. Así como la virtualidad en tiempos de pandemia potenció y favoreció la continuidad en los estudios a muchas/os estudiantes de todos los niveles y regiones del país, parece que algo de poder hacerle "trampa" a las plataformas y estar y no ser visto en el espacio virtual o evadir exámenes o situaciones de enseñanza-aprendizaje en donde hay que poner rostro, cuerpo y palabra a lo que se está aprendiendo estuvo presente. La voz de esta estudiante afirma que en la presencialidad: *"Tuve que levantarme de mi cama. Conocí a mi 'compas' y me reí en las cursadas.* ***Fue difícil no poder copiarse en parciales, pero fue mejor que el año pasado porque me divertí****"* (L.R Educación).

Esta expresión abre también viejas y nuevas preguntas en torno a la evaluación de los aprendizajes que podrán ser abordadas en futuras producciones. Tal como afirma Cannellotto (2020) "la idea de evaluación también se vio conmovida por la pandemia" (p. 222).

4. Conclusiones

La continuidad pedagógica implicó seguir desarrollando nuestra tarea docente en medio de la incertidumbre pero, y pese a todo, continuar con la enseñanza y el aprendizaje, en el interjuego entre estudiantes y docentes, en un hacer en pandemia que produjo muchos aciertos y también desencuentros. Transformadas/os, volvimos a encontrarnos en 2022 en las aulas en la post pandemia, lo que permitió a ambos polos del vínculo pedagógico interpelar, cuestionar y revisar las prácticas desarrolladas y el quehacer cotidiano del enseñar y aprender en el nivel superior, valorizando muchos aspectos y repensando otros a la luz de un contexto en transformación profunda.

En medio de estos hechos inéditos y desafiantes, pudimos adaptarnos, reconstruirnos y ejercer nuestro derecho a la educación, en un contexto cambiante y adverso en múltiples sentidos. Pudimos - muchas veces - hacer de esa huella, de ese *trauma*, una oportunidad para renovar apuestas, para revisar lo que hacíamos antes de la pandemia, innovar en muchos aspectos y reconsiderar lo que ya se había descartado por obsoleto pero que, a la luz de estos tiempos, volvía a tomar valor en la escena educativa.

En primer lugar, advertimos que el tiempo de corte o de interrupción de la vida universitaria provocado por la pandemia implicó para muchos/as estudiantes, aún conociendo las reglas del juego con anterioridad, un "volver a empezar" cuando regresaron a lo presencial. Aún cuando conocían el escenario universitario, el regresar a él después de tiempos convulsionados implicó un reajuste en ritmos, rutinas y modos de re-encontrarse en el espacio de la institución. **"*Poder vivir la vida universitaria*"** en toda su plenitud e integridad con la vuelta a la presencialidad es lo más destacado por las/os estudiantes de Educación de Adultos 2022.

Por otro lado, otra de las ***"cosas más destacadas fueron las clases presenciales",*** los encuentros y reencuentros en las aulas nutrieron el gusto, la felicidad, el placer de volver a estar juntas/os.

Asimismo, las voces recuperadas valoraron la posibilidad de ***"prestar más atención"*** en la clase presencial, no sin advertir las dificultades que conlleva este regreso, sobre todo por los costos y tiempos personales que demandan los trabajos, los traslados y las reorganizaciones familiares.

La Universidad pública no puede soslayar estas condiciones materiales de existencia de su estudiantado, puesto que hoy son en su mayoría estudiantes que combinan permanentemente proyectos laborales, familiares y académicos en un contexto en donde apuntalar con máximos soportes favorecerá su tránsito por el nivel superior y la conclusión de su formación.

5. Bibliografía

- Bacalini, F. (2017). Mujeres y universidad: cronología de una inclusión (matizada). *Sociales y Virtuales, 4*(4). Recuperado de <http://socialesyvirtuales.web.unq.edu.ar/mujeres-y-universidad-cronologia-de-una-inclusion-matizada/>

- Cannellotto, Adrián. (2020). "Universidades viralizadas: la formación en y post pandemia" en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Aires UNIPE. Disponible en: http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

- Duschatzky, Silvia y Rodríguez, Pablo. (2021). "Se nos perdió la escena escolar. ¿Y entonces?". Disponible en: https://lobosuelto.com/escena-escolar-duschatzky-manolo-rodriguez/

- Dussel, Inés. (2020). "La clase en pantuflas" en Dussel, I., Ferrante, P. y Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Aires UNIPE. Disponible en: http://biblioteca.clacso.org/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

- Meirieu, Philippe. (2020). "La escuela después…¿con la pedagogía de antes?". Disponible en: https://www.exactas.unlp.edu.ar/articulo/2020/4/22/la_esuela_despues_con_la_pedagogia_de_antes

- Peluaga Silvia y Gomez, Noelia. (2020) "Una" educación de jóvenes y adultas/os" en Pasqualini, V., Figueroa, P., Reta, V. y Longo, V. (Comps.). (2020). *Enseñar y aprender en tiempos de pandemia. Espacio de diálogo y construcción de conocimiento*. ANUARIO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS. Vol 2, Nro. 2.

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, San Luis. Disponible en: http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ANUARIO

- Peluaga, Silvia y Gomez, Noelia. (2020). "Estudiar en la universidad en tiempos de pandemia: sentidos de estudiantes de Ciencias de la Educación y de Enfermería acerca de una excepcional experiencia educativa" en KAIROS. Revista de Temas Sociales. Año 24. Nº 45. Julio de 2020. SECCIÓN: TEMAS ESPECIALES. Disponible en: https://revistakairos.org/estudiar-en-la-universidad-en-tiempos-de-pandemia-sentidos-de-estudiantes-de-ciencias-de-la-educacion-y-de-enfermeria-acerca-de-una-excepcional-experiencia-educativa/

- Quiroga, Ana. (2020). "Ese vertiginoso acontecer llamado crisis". Disponible en: https://www.escuelapichonriviere.com.ar/psicologiasocial/2019/ese-vertiginoso-acontecer-llamado-crisis/

- Rosales, G., Martín, M. Labella, M. y Gómez, N. (2020). "Entre" nuevas y viejas generaciones en la escuela secundaria: aproximaciones a un paisaje en transición. Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (1), 163-182. Disponible en: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v1i1.7224

- Sanjurjo, Liliana y Rodríguez, Xulio. (2005). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Documentos legales consultados:

DNU 297/2020: DNU AISLAMIENTO SOCIAL PREVENTIVO Y OBLIGATORIO

Res. R N° 401/2020: Adherir UNSL al DNU 297/2020

Res. R N° 39/2020: Plan de contingencia actividades no presenciales UNSL

Res. R N° 938/2020: Normas de seguridad generales UNSL en retorno a presencialidad cuidada

Programa de Alfabetización de jóvenes y adultos: RAÍCES

“Aprender para comprender, comprender para transformar”

Universidad Nacional de San Luis

Fabiana Anahí Moyano

Guadalupe Perez Balverde

fabianamoyanom@gmail.com

Palabras claves: Alfabetización – Territorio - RAICES

El presente Programa de Alfabetización parte de la necesidad de abordar una problemática social histórica que aqueja a amplios sectores de nuestra sociedad, en especial a aquellos que presentan profundas desventajas socioeconómicas con respecto al resto de la población. Dicha necesidad también se funda en el compromiso que como estudiantes y trabajadores/as de la educación tenemos en relación a las carencias y necesidades educativas presentes en nuestra sociedad. Entendemos que, como miembros de la comunidad educativa de una universidad nacional, tenemos no sólo la posibilidad de aportar a la superación de dichas problemáticas, sino también la obligación de hacerlo.

Fruto de los años de experiencia en la alfabetización de adultas/os y en la militancia social, es que en el año 2018 se decide construir el Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os RAÍCES, *“Aprender para Comprender, Comprender para Transformar”*. A partir de febrero del año 2019, se comienza a implementar en la Provincia de San Luis, con resultados prometedores en todos los territorios.

Desde el Equipo de Trabajo del Programa, nos hemos propuesto los siguientes **objetivos centrales**:

- Facilitar y promover los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en jóvenes y adultas/os analfabetos/as tanto puros como funcionales, como también el cálculo matemático básico, a saber: suma, resta, multiplicación y división.

- Estimular y promover la construcción de un grupo de trabajo como elemento facilitador del proceso de lectoescritura.

- Visibilizar, reconocer y reflexionar sobre derechos básicos durante el proceso de alfabetización.

De esta manera, se trabaja en la posibilidad de construir conocimientos socialmente necesarios, que permitan el desarrollo de diversos sectores de nuestra sociedad, en especial aquellos que el sistema educativo formal, en particular, y el sistema social en general, ha dejado excluidos.

A partir de ello, este equipo se enmarca en los lineamientos de la Educación Popular y la Psicología Social, siendo el objetivo central de estas, la transformación social.

Actividades Desarrolladas:

El programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os RAÍCES está compuesto por tres variantes, cada una de ella cuenta con su material para trabajarla, a saber:

- La primera variante *"Aprender para comprender"*, se propone abordar el aprendizaje de la lecto-escritura. Está dirigido para aquellas personas que no saben leer ni escribir. Tiene una duración entre cuatro y seis meses. Cuenta con su cartilla que contiene 30 letras del abecedario cada una con una imagen representativa, y que su trabajo va desde el reconocimiento de las letras, la formación de sílabas, luego la formación de palabras y por último la conformación de oraciones, así también cuenta con una guía del/la alfabetizador/ra.

- La segunda variante, *"Comprender para transformar"*, es la etapa de consolidación de la lectoescritura y reflexión crítica de la realidad. Está dirigido a personas que han logrado la lectoescritura pero necesitan profundizar o mejorarla. Esta variante tiene una duración de tres a cuatro meses. Cuenta con su cartilla que contiene 17 textos, y operaciones matemáticas, también se incluye la guía del/la alfabetizador/a. En los textos se busca fortalecer la comprensión y redacción de textos como también su reflexión, el anexo de matemáticas que posee se ejercitan las matemáticas básicas, suma, resta, multiplicación y división.

- La tercera variante, *"Alfabetización Digital"*, es la etapa donde se consolidan los conocimientos y el uso con respecto a las TIC. Está dirigida a las personas que no tienen conocimiento acerca de su uso, ya sea una computadora o un celular. Consta de una cartilla digital, como así también de videos técnicos que aportan a la explicación del uso de aplicaciones, redes sociales y páginas web.

En este trabajo nos concentramos en detallar las actividades que llevamos a cabo desde el momento previo a una clase y durante la misma.

El pilar fundamental necesario para iniciar con cualquier variante, es un *relevamiento* por zonas, el cual tiene como fin recolectar datos de vecinos y vecinas del territorio mayores de 16 años que sean personas analfabetas puras, o analfabetas funcionales que quieran participar del Programa como también aquellas que sepan leer y escribir y estén interesadas en alfabetizar, y también analfabetas/os digitales. Es menester conocer el territorio y los/as actores involucrados en él para así realizar el relevamiento de personas interesadas en participar del Programa de Alfabetización de forma integral, generando el primer contacto con el/la alfabetizando/a en el marco del Programa.

Comprender el territorio, los actores y con ello relevar los barrios objetivos es imprescindible para luego capacitar a quienes deseen alfabetizar, y así lograr desarrollar la tarea, contemplando el contexto en el que se encuentran las/os integrantes del territorio objetivo y realizando el acompañamiento necesario de los/las alfabetizadoras/es y alfabetizandas/os en el avance del Programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os RAÍCES.

Capacitación previa:

Previo al relevamiento se realiza una capacitación a las personas interesadas en participar. La misma comienza presentando al equipo de trabajo el territorio al que se va a ir a relevar.

Luego se muestran las planillas de relevamiento, que es el material con el que vamos a trabajar el día que realicemos dicha actividad , remarcando la importancia de que se anote con letra clara y que no falten datos. Se explica la forma en que tenemos que dirigirnos a las personas que nos reciban en su casa, desarrollando la forma en que debemos presentarnos, brindando una breve y concisa explicación de las variantes que componen el programa y la metodología de trabajo. Una vez mostradas las planillas y el texto con la información para hablar con los/as vecinos/as se abre un último momento asignado a las preguntas y dudas que le surgieron a

los/as interesados/as en participar y una vez resueltas las dudas y que todo quedó claro damos por finalizada la capacitación. Siempre se busca que la diferencia de días entre la fecha de la capacitación y la fecha del relevamiento sea lo más corta posible.

Relevamiento:

Al momento de llegar al territorio donde se va a realizar el relevamiento y entablar la conversación con la posible persona interesada en participar del Programa, los datos de gran importancia que debemos recolectar son:

- Saber si está interesado/a en participar como alfabetizadoras/es o alfabetizandos/as.
- En caso de que quiera participar como alfabetizando/da se le pregunta en cuál de las variantes está interesado/a.
- Su edad
- Su trayectoria escolar
- Su disponibilidad horaria y en qué días puede tener o dar clases.
- Si tiene un espacio físico a disposición para el desarrollo de las clases.
- Un número de teléfono.
- Si pueden participar en futuros relevamientos.

Después de que ya recolectamos los datos, proseguimos con la revisión de planillas y se contacta a las personas interesadas con un lapso menor a una semana para tener un primer encuentro.

Este primer encuentro varía según en que está interesado/a el/la vecino/a:

- Si quieren ser alfabetizados/as, este primer encuentro consta en que se conozcan con los/as alfabetizadores/as con quienes van a trabajar y se repasa y define el encuadre de trabajo, con esto nos referimos a los días, horario, espacio físico y los materiales necesarios para trabajar.

- Si quieren ser alfabetizadores/as se acuerda un día, horario, espacio físico y modalidad (presencial o virtual) para que puedan tener una capacitación en cómo dar el Programa y una vez que ya tuvieron la capacitación, se le propone un día y un horario específico para tener el primer encuentro con el/la vecino/a y se acuerdan en que días y horarios de las clases del centro educativo.

Tanto estudiantes y docentes como vecinos/as y trabajadores/as de los barrios interesados/as en participar como alfabetizadores/as deben recibir una capacitación para trabajar las variantes del programa. Este va a constar de distintos momentos:

- Presentación: El equipo de trabajo del Programa se junta a definir el contenido y la forma en la que se va a dar la capacitación a los alfabetizadores/as.

Luego se presentan las personas interesadas en alfabetizar y el equipo de trabajo con los respectivos objetivos de la instancia.

- Introducción: Se introducen las variantes que componen el programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os Raíces, y a quiénes están dirigidas las mismas. Cada variante se muestra con su respectivo material de trabajo (Cartillas de RAICES + Guía de la/el Alfabetizadora/or + Diario de Campo), tiempo aproximado de duración por variante y demás aspectos pedagógicos necesarios para el desarrollo de cada una de ellas.

- Desarrollo: Tanto para la Variante 1 "Aprender para comprender", como para la Variante 2 "Comprender para transformar" se utiliza la misma metodología. Se presentan los objetivos pedagógicos a lograr en la Variante 1 y 2 y se menciona la duración de la misma. Luego se explica cómo se deben desarrollar las clases, el uso de la Guía del Alfabetizador/ra , la Cartilla de RAICES y la necesidad de sistematizar en el Diario de Campo todas las experiencias de cada Centro Educativo.

-Práctica del centro educativo: Se realiza una puesta en práctica en el centro educativo del ejercicio de alfabetizar, tomando roles de alfabetizador/ra y el vecino/a objetivo y poniéndo en práctica el acercamiento al mismo, el uso de la Guía del Alfabetizador/ra , como así también el

abordaje de las herramientas pedagógicas para el desarrollo de la primer letra/ primer texto y la sistematización de las experiencias en el Diario de Campo.

- Finalización: Por último, se abre una instancia asignada a las preguntas y dudas que surjan de las personas interesadas en participar y, una vez resueltas las dudas, se da por finalizada la capacitación.

En el caso de la *primer variante* se le da a cada persona a ser alfabetizado/da una cartilla con láminas que contienen ilustraciones de situaciones que representan cada letra del alfabeto, y a quien esté en rol de alfabetizador/ra una guía de ejercicios básicos a modo de ejemplo para que quienes alfabetizan tengan un conjunto de herramientas didácticas para que la persona a ser alfabetizada pueda desarrollar de forma práctica lo visto en la clase.

Luego pasamos a las clases que consisten de dos etapas: *Adiestramiento y Lecto-Escritura:*

-En la *Etapa de Adiestramiento* se realizan ejercicios para el entrenamiento de la motricidad fina y la coordinación manual y visual.

-En la *Etapa de Lecto-Escritura*, en primer lugar, se reflexiona sobre la situación que representa cada ilustración en la lámina mediante una serie de preguntas entre el/la alfabetizando/a y el alfabetizador/ra . Luego el objetivo técnico que tiene esta etapa es el conocer los fonemas y los grafemas de todas las consonantes y su combinación con las vocales, saber las dificultades del lenguaje y por último leer y producir palabras y oraciones simples.

El programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os RAÍCES busca, a través del ejercicio de la praxis educative, capacitar al grupo de estudiantes universitarios/as como así también a los/as vecinos/as que desean ser facilitadoras/es, y así adquirir las herramientas pedagógicas necesarias para enfrentar dicha tarea. La acción de alfabetizar, con todos los roles involucrados, intenta generar un espacio interdisciplinario y de responsabilidad académica con el fin de tener prácticas socio- comunitarias que aporten a la discusión de nuestros planes de estudio y el perfil profesional que se busca construir.

Resultados

Nuestro programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os RAÍCES se lleva a cabo con la participación de estudiantes de las diferentes facultades en las localidades: San Luis Capital,

Lujan, ubicado al norte de la provincia anteriormente mencionada, Villa Mercedes y en Mendoza.

El trabajo a través de este programa data a mediados del año 2018, teniendo en general los siguientes resultados cuantitativos:

Hemos alfabetizado alrededor de 300 personas en los diferentes territorios antes mencionados, logrando así que algunos/as vecinos/as después de alfabetizarse formen parte del programa como alfabetizadores/as de vecinos/as de su mismo territorio.

Vemos materializado el proceso de alfabetización cuando cumplimos los objetivos de las diferentes variantes. En la variante 1 ¨Aprender para comprender¨ llegando con las letras y ejercicios completos, basándonos en la cartilla. También con los textos, ejercicios de lecto-escritura y ejercicios matemáticos completos de la variante 2 ¨Comprender para transformar¨ basándonos en la cartilla de esta. Como así también en la variante 3 "Alfabetización digital" aprendiendo el uso de las diferentes aplicaciones , paginas web y redes sociales .

Ademas del proceso educativo que se desarrolla durante el programa de Alfabetización de Jóvenes y Adultas/os RAÍCES, buscamos consolidar las relaciones con las vecinos/nas para enlazarlas/os en años posteriores con actividades relacionadas a alfabetización y por fuera, a través de la realización de ollas popular, roperitos, festejo del dia de las niñeces y maternidades, para dar respuestas a problemáticas que también existen en los diferentes barrios.

Conclusiones y proyecciones

Estamos seguros/as de que la educación es un derecho, históricamente vulnerado, que afirma una clara segregación en la población, donde una persona que no tenga educación, se verá en desventaja al momento de adquirir otros conocimientos como informarse sobre su entorno; acceder y exigir por sus derechos y conseguir un trabajo digno en una sociedad tristemente competitiva. También se verán vulneradas sus herramientas para discutir y debatir la realidad de la cual son parte. Siendo todo esto factores que influyen en la calidad de vida de las personas vulneradas de la educación.

Por todo lo anterior, enfocamos este esfuerzo en la restitución del derecho que cada uno y una tiene a poder leer y escribir, como parte del proceso educativo. Contribuiremos desde nuestro lugar a bajar la tasa de analfabetos/as en las provincias de San Luis, utilizando el método

RAÍCES desde su espíritu en ser una llave para abrir las puertas de una mejor calidad de vida de los y las participantes del programa.

Buscaremos que el leer y escribir sea concebido por los/as involucrados/as como disparador a la búsqueda de soluciones de las problemáticas del territorio o entorno personal/familiar y que motive a seguir estudiando en los diferentes niveles de la educación formal.

Es por esto, que a través de enseñar a leer y escribir queremos hacer un aporte hacia una sociedad más inclusiva y una Universidad al servicio de la misma, donde la Educación sea un motivo más de lucha para la dignidad de la comunidad.

Logrando así una construcción colectiva con los/as vecinos/as de los diferentes territorios.

Bibliografia:

- Estudiantes en el Barrio. (2019). Procedimientos metodológicos aplicados con facilitadores/as en el Programa Yo, sí puedo [ponencia]. *Congreso de Pedagogía*, Cuba.
- Much Ghiglione, E. D. (2015). Relación entre la Inteligencia Emocional, las Inteligencias Múltiples y la Regulación Emocional y su papel con la Motivación de Estudiantes Universitarias/os Facilitadoras/es del Programa de Alfabetización Yo Sí Puedo. Tesis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis.
- Programa de alfabetización RAÍCES. (2018). Articulando saberes Programa de Alfabetización “Yo, sí puedo" [ponencia]. *Congreso Nacional de extension REXUNI. Universidad Nacional de San Juan*, Argentina.
- Programa de Alfabetización RAÍCES. (2018). Articulando Saberes: experiencia de alfabetización en la provincia de San Luis [ponencia]. *Jornadas de Extensión del MERCOSUR*, Tandil, Bs. As.
- Programa de Alfabetización RAÍCES. (2021). Presentación de Podcast y Posters, en el *IX Congreso Nacional de Extensión y VIII Jornadas de Extensión del Mercosur.*

- Trabucco, M.E. (2015). El papel de las inteligencias múltiples, la inteligencia emocional, y la regulación emocional en la motivación de estudiantes universitarios facilitadores del programa de alfabetización Yo,Sí Puedo en la provincia de Mendoza. Tesis. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de San Luis.

Las trayectorias educativas integrales.

Una mirada desde los profesionales de la Educación Especial

Universidad Nacional de San Luis – Facultad de Ciencias Humanas

Guillermo Núñez guillermounsl@gmail.com

Marisa Labayen mlabayen.ml@gmail.com

Palabras clave: Trayectorias educativas integrales, Persona con Discapacidad, Educación Especial, Singularidad.

Introducción

El presente trabajo resulta de las actividades desarrolladas en una Pasantía en Investigación (Ord. N°004/2016) llevada a cabo en el primer semestre del año 2021. Se enmarca en el Proyecto de Investigación PROIPRO N°04-1420: Las trayectorias educativas integrales de personas con discapacidad y la intervención del profesional de la Educación Especial, FCH, UNSL.

Como punto de partida se desarrolla el marco teórico de referencia. En este marco se hacen algunas precisiones en torno al concepto de TEI en el contexto de la Educación Especial. El foco se pone en qué se entiende por trayectorias y qué es lo que define a las TEI, enfatizando el carácter integral de las mismas.

Se pasa luego a analizar las respuestas proporcionadas por profesores y licenciados de Educación Especial de nuestra ciudad y de otras provincias, a la siguiente pregunta: ¿Cómo define o explica (con sus palabras) las trayectorias educativas integrales? Es oportuno y relevante aclarar que, debido al contexto de pandemia, para el relevamiento de datos debió recurrirse al diseño de un Formulario Google.

Posteriormente se analizan las respuestas dadas a partir de los aportes teóricos que configuran el marco teórico de referencia pudiendo avanzar hacia la interpretación y comprensión de las mismas.

Por último, se arriba a la conclusión que los/as Profesores/as y Licenciados/as de Educación Especial consultados/as, entienden la TEI como un trayecto que se construye y que este no es lineal e implica a sujetos en situación de acompañamiento. Por otro lado, se entiende que las TEI son trazadas en función de la singularidad de la persona con discapacidad (PCD) y que para profundizar en el conocimiento y en la comprensión de las mismas no hay formularios y/o protocolos estándares que puedan aplicarse de la misma manera en todos los casos.

Marco teórico

Por lo general el concepto de trayectorias alude a la noción de recorrido y por lo tanto de camino; para Nicastro y Greco (2012), "...una trayectoria, es un camino que se recorre, se construye, que implica a sujetos en situación de acompañamiento" (p.24).

Por otro lado, "el concepto trayectoria educativa integral hace referencia a múltiples formas de atravesar la experiencia educativa, ellas no implican recorridos lineales por el Sistema Educativo" ((Educación Especial, una modalidad del sistema educativo en Argentina: Orientaciones I Ministerio de Educación de la Nación, 2009, p.31). Al respecto, Nicastro y Greco (2012) sostienen que a las TEI de un estudiante no se las puede pensar solo en un sentido de recorrido lineal, maleable, que se va modelando como resultado de la sumatoria de los resultados obtenidos al transitar por los distintos niveles del sistema educativo; de ser así éstas estarían definidas no por el sujeto singular sino por la estructura educativa que a priori ha pautado un espacio, un tiempo y unos resultados ideales igual para todos independiente de quién sea el sujeto de la educación.

Estas consideraciones son necesarias para poner en contexto que las TEI de los/as estudiantes no están libres de obstáculos. Obstáculos que generan las instituciones, el contexto socioeconómico y cultural del propio sujeto, como así también las personas que se involucran en la construcción de las mismas (docentes, directivos, otros profesionales). Además, es necesario tener en cuenta y conocer la singularidad del/la estudiante "sujeto en situación de acompañamiento" a quienes se debe dar la posibilidad de participar en las tomas de decisiones que los/as incluyen.

Terigi (2010), aporta al concepto de TEI la noción de *cronologías de aprendizaje*, sosteniendo que los que se involucran en educación por lo general piensan que el aprendizaje sigue un ritmo que es el mismo para todos los/as estudiantes, una especie de aprendizaje *monocrónico*, que

conlleva trayectorias continuas y completas, mientras que, en la realidad, por distintos factores, se dan en nuestros estudiantes *trayectorias discontinuas e incompletas* que llevan a considerar la idea de múltiples cronologías de aprendizaje en contraposición con ese aprendizaje monocrónico.

Factores como la intermitencia en la escolarización y el abandono introducen a los conceptos que Terigi (2010) denomina *trayectorias teóricas* y *trayectorias reales*. La trayectoria teórica implica ingresar a tiempo a la escolaridad (niveles), permanecer, avanzar un grado por año (gradualidad del currículum) y aprender; mientras que las trayectorias reales son heterogéneas, variadas e intermitentes.

El concepto de trayectorias educativas comienza a tener mayor relevancia en el Sistema Educativo Nacional, luego de la promulgación de la Resolución CFE N°311/16 que define las pautas generales de las TEI involucrando los intereses del/la estudiante, el de la familia, los recursos de las instituciones y la participación de la escuela especial y/o equipo interdisciplinario. A continuación, se cita un extracto de los Considerando de la mencionada Resolución ya que resume y ayuda a comprender el sentido de la misma:

Que el cuidado de la trayectoria escolar de los/as estudiantes con discapacidad implica tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes, teniendo en cuenta el paradigma del modelo social de la discapacidad, las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando el principio de no discriminación y el derecho del alumnado a ser evaluados/as en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, en todos los niveles, modalidades y orientaciones del sistema e informados/as al respecto (Resolución CFE N°311/16, 2016, p.3).

Al abordar el tema de las trayectorias educativas, en el ámbito formal de la Educación Especial es importante no circunscribir dichas trayectorias al ámbito de la escuela, reduciéndolas a trayectorias escolares. Es oportuno, en este contexto, poner el énfasis en el objetivo de esta educación que es abordar la educación integral de la Persona con Discapacidad (PCD) conociendo, comprendiendo e impactando en diferentes aspectos que configuran y/o han configurado la historia de vida de dicha persona, pudiendo de este modo proyectarse a futuro. Nicastro y Greco (2012) plantean que pensar las trayectorias en situación de recorrido evita

caer en el cortoplacismo, es necesario considerar el proceso histórico de las mismas con los aportes del pasado, del presente como así también del porvenir.

Una mirada que entienda las trayectorias en el interjuego del tiempo entre el pasado, el presente y el porvenir, lo hace sin sostener linealidades, sino de una manera compleja. Lo que implica no darle crédito a perspectivas de acopio, en el sentido de entender una trayectoria en términos de una suma de tiempos, hechos, situaciones, relaciones, etc.; ni perspectivas ilusorias en las cuales el porvenir es una promesa del orden de lo inalcanzable, casi irreal, ni en presentes desligados en los cuales el apremio y el riesgo parecen ser dos rasgos corrientes (Nicastro y Greco, 2012, pp. 27 - 28).

Como corolario de esta idea las citadas autoras agregan: "El desafío en este punto es más que sentirse empujado a atrapar sólo la expresión del momento, como si fuera una instantánea que debiera reproducirse; es capitalizar el valor de su historicidad como proceso" (p. 28).

Es necesario definir también qué se entiende por integral. La integridad de los trayectos educativos es una tarea que requiere de la consideración de varios aspectos y el trabajo mancomunado de distintos actores e instituciones. La formación integral tiene que tender a preparar a la persona para la vida, estimular diversas facetas para que ésta pueda participar y aportar desde sus posibilidades a la sociedad en la que está inserta, como bien se expresa en el documento Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1 (2009):

La formación integral es un concepto que está presente en todos los principios que rigen los proyectos educativos como política universal y como enfoque pedagógico; consiste en una preparación para el ejercicio como ciudadanos, es un modelo personalizado, crítico y activo. La formación integral es estímulo de diversas potencialidades intelectuales, físicas, éticas, estéticas. Implica garantizar un proceso de desarrollo de capacidades de encuentro entre personas para ser partícipes de un proyecto colectivo y de la vida pública (p. 31)

Integralidad entonces significa abordar a la persona en su totalidad; por lo tanto, se requiere de una educación que le permita desarrollar su propio proyecto de vida en una construcción dinámica y cooperativa con otros.

Análisis de las respuestas

Tal como ya se detalló en el resumen y en la introducción de este trabajo es oportuno tener en cuenta que, la situación de pandemia en torno a la COVID-19, planteó la necesidad de utilizar recursos virtuales para realizar tareas de recolección de datos, por ejemplo, se diseña en este caso un Formulario Google para encuestar a profesionales de la Educación Especial en ejercicio de sus funciones en diferentes ámbitos formales de la Educación Especial (Escuelas Especiales, docentes integradores en escuelas comunes o de nivel), respetando así las medidas sanitarias establecidas.

Considerando el tiempo disponible para el desarrollo de esta Pasantía, el análisis se focaliza en las respuestas dadas a la siguiente pregunta: ¿Cómo define o explica (con sus palabras) las trayectorias educativas integrales?

Haciendo un análisis cuantitativo, se llega a tener un panorama general y resumido en cuanto a la función/cargo del total de los/as entrevistados/as. Se registra que el 70,6% son docentes, el 23,5% docentes integradores/as y el 5,9% directivos.

En cuanto al nivel donde se desempeñan los profesionales encuestados, el 50% trabaja en el nivel primario, el 17,6 en el nivel secundario, el 2,9% en nivel inicial, el 2,9 en organismos públicos, el 2,9% en el nivel superior, el 2,9% en pre-taller de jóvenes y adultos y el 20,8% restante trabaja en más de un nivel del sistema educativo.

A partir de las respuestas obtenidas se puede observar que en torno al concepto de trayectoria se repiten palabras tales como *recorrido* y *tránsito* y en menor medida *trayecto*, *seguimiento* y *camino,* mientras que *organizaciones/planificaciones, propuestas o estrategias, garantizar, historia educativa, paso, guia, proceso, seguimiento, camino, etapas,* aparecen al menos una vez. A continuación se transcriben algunas de las respuestas obtenidas:

“Es el recorrido de un alumno de acuerdo a sus necesidades y características, tomando todos los aspectos como individualidad, familia, escuela…” (Docente de Escuela Especial y de Escuela Común -Nivel Primario y Nivel Secundario-)

“Entiendo al trayecto como un camino. Educativo, por ser un trayecto de aprendizaje en este caso es pedagógico. Relacionado íntimamente con aprender y enseñar. Integrales hace referencia a inclusión, a heterogeneidad en la enseñanza” (Docente de Educación Especial).

“Son las etapas del proceso escolar en función de las posibilidades, necesidades e intereses del alumno para definir la implementación de estrategias. Estas son trazadas por y para el alumno” (Docente de Educación Especial).

“Esta trayectoria es para cada alumno en particular, para poder determinar la/las etapas escolares de acuerdo a las posibilidades, necesidades” (Docente de Educación Especial).

“Es el seguimiento particular de cada estudiante, por el paso de las instituciones educativas en todos sus niveles. Se debe garantizar mediante marcos normativos nacionales y jurisdiccionales” (Docente de Educación Especial).

En un primer momento del análisis se infiere que en los/as entrevistados/as no hay un acuerdo unívoco a la hora de definir las TEI. Si bien algunas respuestas se orientan a entender las TEI como un recorrido y en situación de acompañamiento, se advierte falta de solidez y precisión conceptual al intentar definirlas.

Resulta significativo considerar que las definiciones de TEI dadas, en su mayoría, no trascienden el ámbito de lo escolar por lo que se asocian y complementan con conceptos tales como escuela, enseñanza, estrategias, heterogeneidad.

En general el término Trayectorias Educativas Integrales está presente en todos/as los/as profesionales consultados/as y además queda claro que para ellos/as dichas trayectorias son personalizadas en el sentido de aludir a la realidad particular de las PCD. Un concepto que se repite de forma directa o indirecta es la noción de *singularidad* que implican. Este último concepto es muy importante ya que les permite alejarse de la idea de un aprendizaje monocrónico, como lo denomina Terigi (2010), dándoles la posibilidad de visualizar que cada caso es particular, con desafíos propios y requiere de apoyos específicos. Para profundizar en el conocimiento y en la comprensión de estas trayectorias es difícil pensar en un formulario y/o protocolo único que se aplique para evaluar e indagar a todas por igual, sino que para abordar la singularidad de la persona se necesita ponerla en el centro de toda intervención como protagonista e involucrar a distintos actores e instituciones que configuran los entornos en los que se desenvuelve y así, en un trabajo en equipo, ir trazando su TEI. A modo de ejemplo, se transcriben las siguientes respuestas:

“Una trayectoria educativa es un recorrido educativo singular de una persona que tiene en cuenta la singularidad de cada uno haciendo flexible del sistema educativo” (Docente de

Educación Especial en el Nivel Superior y Docente en Gabinete con acompañamiento a las trayectorias educativas)

"Las trayectorias educativas integrales son realizadas para cada individuo con discapacidad y con su participación activa donde se determina de acuerdo a su individualidad…" (Docente de Educación Especial)

Como se mencionó anteriormente, en la Resolución CFE N°311/16 se enuncian todos los elementos para construir las TEI de los alumnos con discapacidad y se establecen los instrumentos oficiales para el seguimiento de las mismas. Es importante no perder de vista que el trazado de una TEI debería partir de los intereses y capacidades del propio sujeto, y comprometer en una participación activa a la familia y los apoyos que estas puedan ofrecer y sostener en los ambientes naturales y a las instituciones por las que transita la persona con discapacidad.

Varias de las respuestas que se analizan en esta investigación permiten inferir estos supuestos.

Conclusión

A partir de lo analizado se concluye que hay un cierto consenso en los/as Profesores/as y Licenciados/as de Educación Especial consultados/as, en entender la TEI como un trayecto que se construye, y que éste trayecto no es lineal e implica a sujetos en situación de acompañamiento.

Por otro lado, entienden que las TEI son trazadas en función de la singularidad de la PCD y no hay formularios estándares para aplicar con intenciones de profundizar en su conocimiento y comprensión.

No obstante al momento de conceptualizarlas, las TEI quedan circunscritas al ámbito escolar, así términos tales como alumno, estudiante, trayecto de aprendizaje, aprender y enseñar, inclusión y heterogeneidad en la enseñanza, complementan sus conceptualizaciones, incluso mencionan como instrumento para la construcción y seguimientos de las TEI la confección del PPI (Proyecto pedagógico Individual).

Queda por precisar el concepto de "integral" en las trayectorias educativas que trasciende la escolaridad, la educación formal y obligatoria. Las TEI tendrían que ser para la PCD lo que

análogamente es la historia clínica para un paciente; todo lo significativo en el recorrido singular que transita la persona debería estar registrado: las intermitencias, las rupturas y continuidades, como así también los progresos y superaciones, sus intereses, sus potencialidades y sus necesidades de apoyo como así también las necesidades de apoyo que plantean las familias que acompañan estas trayectorias. En síntesis, las TEI deberían ofrecer información de la historia de vida de dichas personas.

Es imperante también superar los preconceptos de que el ingreso y permanencia en el sistema educativo, dependen solo del/la estudiante y de su familia, y que la escolarización es sinónimo de preparación para la vida.

Es necesario no perder de vista que hay otras instituciones que enriquecen las trayectorias educativas de las PCD, no todo lo que se aprende, se aprende en la escuela.

Desde esta perspectiva, las TEI tienen que posibilitar el registro de los recorridos que se transitan y deben permitir identificar fortalezas y necesidades de apoyo que plantea la PCD, de modo de poder pensar y gestionar los apoyos adecuados y disponibles en los entornos naturales. Entonces, desde las intervenciones educativas en cuanto profesionales de la Educación Especial se podrá estar mejor posicionados para ofrecer oportunidades que preparen a la persona con discapacidad para la participación plena y efectiva en la comunidad en la que están insertos. En definitiva, prepararlos para que autogestionen su propio proyecto de vida.

Bibliografía

- Consejo Federal de Educación. (2016). *Resolución 311/16.* Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf

- Dirección de Educación Especial. (2010). *Documento de Apoyo Nº 4: Las Trayectorias Educativas Integrales para Alumnos Con Discapacidad en los Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionespecial/documentos/documento_de_apoyo_4_2010.pdf

- Ministerio de Educación. (2009). *Educación Especial, una modalidad del Sistema Educativo en Argentina. Orientaciones 1*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000762.pdf

- Nicastro, S. y Greco, M.B., (2012). Trayectorias y formación en el contexto educativo. En S. Nicastro y M. Greco. *Entre trayectorias: Escenas y pensamientos en espacios de formación* (pp. 23-53). Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

- Terigi, F. (2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. *Jornada de apertura ciclo lectivo 2010*. Ministerio de Cultura y Educación. Santa Rosa, La Pampa, Argentina. Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

"Hasta que un día la escuela me encontró a mí":

la escuela secundaria nocturna para adultas/os en San Luis

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de San Luis

Mgter. María Noelia Gómez

gomez.noelia9@gmail.com

Palabras Clave: adultas/os - escuela - nocturna - políticas - sentidos

Introducción

Este artículo se desprende de la tesis *"Políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (EPJA) nivel secundario en San Luis desde 2006 a la actualidad y los sentidos que las/os sujetos le atribuyen a la experiencia"*, aprobada en mayo de 2020 para optar al grado de Magíster en Sociedad e Instituciones (Facultad de Ciencias Económicas Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de San Luis).

Uno de los objetivos específicos del estudio consistió en dar cuenta de las formas que asumieron y asumen las políticas públicas para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultas/os (en adelante EPJA) nivel secundario en el plano de las instituciones, desde 2006 y hasta la actualidad. Nos propusimos identificar y describir estas instituciones entrecruzando dos fuentes diferentes: la normativa vigente y las voces de las/os estudiantes de la EPJA.

Del relevamiento de la información y considerando el período histórico definido para la investigación, pudimos identificar tres formatos institucionales de la EPJA, nivel secundario en San Luis: las escuelas nocturnas para jóvenes, las escuelas nocturnas para adultas/os y los planes de terminalidad educativa. Para la caracterización de cada una de estas instituciones, procedimos con categorías emergentes de la documentación legal y de las entrevistas realizadas.

En este trabajo nos detendremos a caracterizar las escuelas secundarias nocturnas para adultas/os, puntualmente un Centro Educativo de Nivel Secundario (en adelante, CENS) situado en San Luis capital, recuperando los lineamientos de la normativa vigente y el testimonio de una estudiante quien compartió su experiencia de transitar la escolaridad secundaria en este formato institucional. Poner en diálogo la letra - muchas veces muerta - de las leyes que regulan la modalidad con el plano de los sentidos de las/os sujetos que la habitan día a día, nos permite advertir distancias o cercanías entre los pronunciamientos del Estado y lo que concretamente se desarrolla en el contexto local. Además identificar matices y particularidades de la implementación de las políticas públicas más amplias, en el plano meso social de las instituciones.

En un contexto de circulación de variados discursos acerca de la obsolescencia de la escuela, recuperar el valor que esta institución adquiere para estudiantes adultas/os de la EPJA puede echar luz en torno a las luchas que aún tiene sentido dar y advertir que, a pesar de las múltiples críticas, el espacio escolar aún sigue siendo uno de los pocos - sino el último - terreno público en donde se pueden jugar para muchas/os nuevos horizontes y proyectos de vida.

La escuela secundaria nocturna para adultas/os en San Luis: entre la letra de las normativas y las voces de las/os estudiantes

La provincia de San Luis desde el 2013 divide la EPJA y atiende, por un lado a la población de entre 15 y 18 años de edad en las Escuelas para Jóvenes y a los mayores de 18 años, en los CENS o colegios secundarios para adultas/os. Los CENS fueron creados en los ‘70, en una época de fuerte institucionalización de la EPJA bajo la órbita de la entonces Dirección Nacional de Educación para Adultos (DINEA) y constituyen un hito fundacional en propuestas pedagógicas específicas para adultas/os (Finnegan, 2016). Estos centros surgen a partir de

Reconocer la condición trabajadora de los adultos (...). Implicaron una ruptura en la oferta escolar (...), introduciendo innovaciones curriculares significativas: estructuración por áreas, menor carga horaria diaria y reducción a tres años de duración de la cursada, régimen de

evaluación conceptual e integrador y dispositivos de diagnóstico de saberes al ingresar. (Finnegan, 2016, p. 34)

En el caso de San Luis, el currículum de la educación secundaria de adultas/os entró en revisión en el año 2018, momento en el que se elaboró un nuevo DCJ para el nivel secundario de adultas/os. En la actual Res. N° 002-ME-2019 que materializa esta nueva política pública para la modalidad, aún en proceso de implementación, se define a la/el sujeto de la educación de adultas/os atravesada/o por múltiples pobrezas, a la vez que histórico-social, una/un sujeto político, una/un sujeto cultural, una/un sujeto epistémico, una/un sujeto económico y una/un sujeto con género (Res. N° 002-ME-2019, p. 11).

Se expresa en la normativa que las/os sujetos que asisten a los CENS están atravesadas/os por condiciones de vulnerabilidad y presentan heterogeneidad en términos de etapas vitales, procedencias, trayectorias educativas, condiciones laborales y motivaciones para retomar sus estudios. En el caso de la entrevistada que había egresado de un CENS situado en la zona centro de la ciudad capital de San Luis y que colaboró con nuestra investigación (Sujeto P.), la escuela secundaria para ella "*era como algo inconcluso…era una meta que tenía por cumplir, personal, en ese momento. Así que bueno, fue eso lo que me motivó siempre, poder terminar con eso que no había podido en aquel momento cuando era más chica".*

En su relato da cuenta de la heterogeneidad de la población que llega a los CENS cuando nos narra su trayectoria educativa y las razones de la interrupción de sus estudios: *"Fui a una escuela pública en Bs.As. Después llegué a 1° año del secundario, me llevé dos materias, me rateé un par de veces, me agarró la rebeldía y bueno mi mamá dijo "no vas a estudiar más" y no me esperó que se me pase la etapa esa* (se ríe)*…Me quedé en mi casa, todo el mundo trabajaba, me quede con mi hermano más chico que tiene cuatro años menos que yo. Lo cuidaba, lo llevaba a la escuela, le cocinaba, limpiaba. Hasta que bueno, después nos mudamos de capital, nos fuimos a la provincia a Pergamino, ya ahí tenía 16 años más o menos, empecé a trabajar, fui dejando atrás la escuela. Vinieron mis hijos, crecí, tuve chicos, y eso quedó pendiente siempre"*.

Las condiciones en las que cursó sus estudios secundarios en el CENS del que egresó, fue como una adulta trabajadora, con 40 años, separada, a cargo de cinco hijos y una sobrina con su bebé, todas/os viviendo con ella y bajo su responsabilidad. Esta situacionalidad da cuenta de la

complejidad de estudiar, trabajar, ser madre y sostén del hogar, y así lo testimonia con su relato: *"En el último año se me complicó un poco más porque yo entraba a trabajar a las 7 de la mañana, cortaba al mediodía, venía acá, entraba a las 4 de la tarde, a las 7 me dejaban ir a cursar, volvía a las 11 y de las 11 yo cerraba un negocio en el que trabajaba a las 3 de la mañana…se me complicó bastante…al otro día ya a las 7 estaba abriendo, o sea que mientras trabajaba y estaba acá podía ir estudiando y haciendo cosas, pero al final del día lo único que quería era…fallecer (se ríe). Fue muy pesado el último año…".*

Por otro lado, ella nos cuenta acerca de las/os sujetos que asisten al CENS, testimoniando aquella heterogeneidad mencionada y haciendo la diferencia entre estudiantes "más chicos" y las "más grandes", grupo en el que se incluye. Según su relato, los vínculos que se tejen en el aula entre las/os estudiantes dejan de ser "entre pares" para darse entre un polo adulto, encarnado por las generaciones de estudiantes mayores y un polo joven, constituido por las/os estudiantes que ingresan a la institución a partir de los 18 años. Es evidente que estas diferencias etarias en el aula del CENS no pasan sólo por las dos generaciones que tradicionalmente se vinculan en las instituciones educativas: un polo adulto-docente y el polo joven-estudiante, sino que se da entre las/os mismas/os estudiantes. Pareciera ser que las/os mayores se ubican en el polo del vínculo que orienta, guía y ayuda y las/os más jóvenes en el que busca contención y sostén. Sin embargo, a diferencia de los vínculos intergeneracionales establecidos entre docentes-estudiantes, en donde además de las diferencias etarias hay una diferencia de status, de roles y de representaciones tradicionales que recaen sobre cada quien (docente-adulta/o: la/el que sabe / alumna/o-joven: ignorante), los vínculos intergeneracionales entre estudiantes - aún cuando den cuenta de distancias etarias - no corren del rol de "compañero" a las/os estudiantes mayores, aún cuando se les reconozca algún tipo de saber de experiencia vivida. Para las/os más chicas/os, las compañeras adultas se convierten en las *"tías"*, dando cuenta con ello del clima familiar de esta institución y la simbolización de las compañeras más grandes en tanto figuras adultas de autoridad. Sin embargo son "tías" y no docentes o profesoras, respecto a quienes las simbolizaciones son otras, cargadas de imaginarios tradicionales respecto a la figura del docente de secundario. Así lo expresa P.: *"nos juntábamos a estudiar, por ahí alguno que no terminaba el TP lo incluíamos, poníamos el nombre y zafaba. Éramos "las tías" para ellos, los más chicos. Teníamos re buena relación con los más chicos. Buscaban la contención, del más chico que se mandó una macana, que se fue con la novia que no pudo hacer la tarea y ahí estábamos nosotras para que pudieran zafar viste…".*

Respecto a las dimensiones de los tiempos y los espacios, la modalidad se imparte en CENS, colegios o escuelas que funcionan de 19 a 23 hs, en un secundario de tres años de duración para mayores de 18. Estas nocturnas para adultas/os funcionan en los horarios vespertinos en los mismos edificios en los cuales, en otros turnos (mañana y tarde), se brinda educación primaria y secundaria común.

En relación a los recursos y/o materiales que se precisan para cursar el secundario, la entrevistada refiere a materiales tradicionales del secundario: *"Los recursos prácticamente por ahí nos hacían comprar algún librito, alguna fotocopia, por ahí bajamos algo de internet, pero no fue mucho el gasto que tuvimos que hacer para poder terminar. No teníamos que pagar nada, pagábamos en ese momento $20, $30 la inscripción y después si se armaba algo y alguno quería colaborar, alguna rifa para comprar foquitos, para…pero no, no hubo gastos…alguna fotocopia, muy rara vez"*.

En relación a los contenidos, el CENS donde cursó el secundario P. aún no había adoptado la nueva estructura de currículum modular, por lo tanto no se trabajó con las Situaciones Problemáticas o Proyectos de Acción estipulados por la nueva normativa (Res. N° 002-ME-2019). Comenta que cursaba materias, organizadas por disciplinas, y que los contenidos en la noche: *"Son más ajustados, porque vos estás haciendo un secundario que por lo general son 6, 7 años en 3. Por lo general son más básicos, por decirlo de alguna forma, pero si lo esencial"*.

La advertencia de la entrevistada a las características de los contenidos de las escuelas nocturnas no es menor, en tanto y en cuanto da cuenta de la vigencia que aún en la actualidad tienen los modos originarios de entender, organizar, seleccionar y brindar los contenidos en la modalidad EPJA. Si bien las últimas normativas dan cuenta de un esfuerzo por comprender el currículum de la EPJA como un currículum situado, complejo, interdisciplinario, atento a las realidades de las/os estudiantes, que seleccione saberes socialmente valiosos y que no prepare sólo para el mundo del trabajo sino para el ejercicio crítico de la ciudadanía y el acceso, producción y goce de conocimientos culturalmente valiosos, el "dar poco" o brindar contenidos "básicos" o "esenciales" aún denota la permanencia del imaginario de la "educación elemental" que acompañó el nacimiento de la modalidad allá por la época de la Ley N° 1420. En estas primeras escuelas para adultas/os había que impartir un mínimo de conocimientos que les permitieran el manejo del cálculo y la lectura y la escritura básica.

En relación a las/os responsables de los procesos de enseñanza aprendizaje de la nocturna de adultas/os, en la actual Res. N° 002-ME-2019 son definidas/os como "un educador reflexivo y crítico, comprometido con su entorno, un docente dialógico, que trabaje en la horizontalidad, capaz de ser él mismo productor de conocimiento" (Res. N° 002-ME-2019, p.p. 12-13). Las/os profesora/es del CENS son nombrados por la Junta de Clasificación Docente de la provincia e ingresan como docentes titulares, o con títulos habilitantes o supletorios a las asignaturas de las que se hacen responsables. La entrevistada nos cuenta acerca de las características de sus docentes, entre las que destaca un trato cercano y el apoyo ante las dificultades. Pareciera ser que el trabajo docente en las nocturnas excede el trabajo en torno a los contenidos y la enseñanza, sino que implica un compromiso con la atención a la persona, en donde priman vínculos de protección, afecto, contención entre los miembros (Brusilovsky & Cabrera, 2005). Al respecto la entrevistada nos comenta: *"Me encontré con profesores espectaculares (...) fue un equipo genial de profesores que tuve que nos acompañaron, nos apoyaron y cuando ya nos veían que medio que aflojábamos nos daban fuerzas, y seguí, y lo solucionamos, en el momento (...). Éramos una gran familia, eso era lo que se logró al final de los tres años".* Además, cuenta que en las clases: *"Se hablaba de temas personales más allá de las clases, se contaban las dificultades, tomábamos mate, compartíamos tortitas, bizcochuelos, cada uno llevaba algo… mientras se daba la clase se hacían chistes o nos contaban (...) a pesar de que habíamos formado un vínculo así cercano, siempre fue muy respetuoso en ese sentido"*.

Tal como vimos en apartados anteriores, las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje para las escuelas secundarias de adultas/os implican un claro posicionamiento pedagógico-político de quién se asume como responsable de dicho proceso. Se entiende que la enseñanza y el aprendizaje deben partir y nutrirse de las experiencias de los adultas/os que asisten a la escuela, que promuevan la construcción del oficio de estudiantes y que puedan habilitar la construcción de un proyecto de vida. La/el adulta/o es considerada/o aquí como protagonista activo del acto de aprender y que lo lleva adelante de manera integral, poniendo en juego el cuerpo, los afectos, las matrices de aprendizaje construidas previamente, los conocimientos de experiencia vividos, sus miedos pero también sus fortalezas. De allí se pretende que las metodologías de trabajo en las aulas de la nocturna se adapten a las necesidades, intereses, saberes, experiencias que las/os adultas/os traen desde fuera de la escuela y sean dinámicas, dialógicas, participativas, inclusivas. La entrevistada expresa que: *"Allá en la escuela no era todo joda y charla, se daban las clases, y en algún momento se daban las charlas…".*

Si bien aún no estaba en marcha la implementación del nuevo currículum modular para la educación secundaria de adultas/os, que implica otro modo de trabajo en las escuelas, observamos en este CENS la permanencia en las prácticas pedagógicas de metodologías de enseñanza tradicionales con el matiz que aporta el trato cercano, afectuoso y relajado que caracteriza los vínculos entre estudiantes y docentes de la modalidad.mUn clima ameno y relajado en el aula, viabilizado por alguna broma o chiste por parte de la/el docente y explicaciones que perseveren hasta que la/el alumna/o entienda son aspectos de un nuevo modo de trabarse los vínculos intergeneracionales en las escuelas secundarias en la actualidad (Rosales, Martín, Gómez, 2018) y, como vemos, especialmente en las escuelas de la EPJA.

Por último, la evaluación según la nueva normativa provincial, debe ser parte del proceso de aprendizaje, más allá de los fines de la acreditación, de carácter formativo, para ir produciendo ajustes en el proceso de aprendizaje (Res. N° 232-ME-2019). Sin embargo, la entrevistada sólo menciona como dispositivos de evaluación los tradicionales del secundario común, lo que daría cuenta de que además de aún no haberse implementado la nueva política para la modalidad, permanecen en la cultura institucional concepciones de evaluación ligadas a la acreditación, como punto final del proceso de aprendizaje, de carácter individual: *"Nos tomaban evaluaciones individuales, rendir examen, etc."*.

Reflexiones finales

En la investigación llevada a cabo nos propusimos como uno de los objetivos específicos, identificar y describir las formas que asumen en las instituciones las políticas públicas de la EPJA para la educación secundaria en San Luis, desde 2006 y hasta la actualidad, según las normativas vigentes. Poner en diálogo los discursos de las legislaciones con los de las/os estudiantes de la EPJA nos permitió identificar y describir dos tipos de instituciones hoy vigentes en la provincia: la escuela de la EPJA (en su formato Escuela para Jóvenes y CENS) y los planes de terminalidad educativa, tanto nacionales como provinciales.

Los testimonios de estudiantes que transitaban los estudios secundarios en instituciones de la EPJA en San Luis, nos aportaron experiencias, situaciones, vivencias y sentidos que nos permitieron reconocer algunos matices, particularidades, consonancias y disonancias respecto

a los discursos legales analizados para la modalidad y, en algunos casos, nos brindaron información que no había sido ubicada en los documentos. El cruce realizado en la investigación entre normativas y sujetos nos permitió reconstruir las características particulares que asumen en nuestro contexto local las instituciones que imparten la EPJA nivel secundario.

Uno de los principales puntos a destacar de la investigación realizada es el que tiene que ver con la clara diferenciación que evidenciaron los relatos de las/os estudiantes entre la materialización de políticas públicas universales en la forma institucional escuela y la implementación de políticas focalizadas en los formatos institucionales de los planes de terminalidad educativa. Pudimos observar que, así como a nivel de las políticas públicas existe una clara diferencia entre el carácter universal o focalizado de la EPJA, en los testimonios recabados hay elementos distintivos entre hacer el secundario en instituciones que concretan una política focalizada (como un plan de terminalidad) o en instituciones que se desprenden de políticas de carácter universal y permanente, como es la escuela. En este plano de mayor concreción, las diferencias radican en las formas que asumen en cada institución particular los elementos analizados: las/os sujetos, los tiempos, los espacios, las metodologías, los contenidos, los recursos, las características de las/os responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje y la evaluación. Con esto pudimos advertir que, si las políticas públicas a través de las normativas plantean los grandes lineamientos para la EPJA, es en el nivel meso social y en la concreción procesual fáctica de las políticas en las instituciones es en donde la modalidad asumirá particulares dinámicas, estilos y culturas institucionales.

Los CENS para adultas/os, objeto de análisis puntual en esta producción, se presentan como formatos institucionales de la EPJA secundaria en San Luis, atentos a las heterogeneidades de las subjetividades adultas que alojan, concebidas fundamentalmente no sólo como estudiantes sino como madres, padres, trabajadora/es, tal como se las/os define en la normativa. La estudiante entrevistada que cursó el secundario en un CENS nocturno de la ciudad de San Luis valora, al igual que las/os de la Escuela para Jóvenes, a su escuela como una *"escuela con todas las letras"*, en donde es recibida a diario, hospitalariamente, por el personal directivo, docente, ordenanzas y por su grupo de compañeras/os. Sentirse parte de una *"gran familia"* y llegar todos los días a la escuela a pesar de las dificultades, es un aspecto de la cultura institucional del CENS que esta estudiante destaca. La presencialidad es también un elemento que las/os estudiantes valoran junto a la figura de docentes que explican, dan la tarea, desarrollan la clase

y también contienen. Los vínculos entre pares en el CENS de adultas/os toman un carácter especial ya que se dan, al interior mismo del grupo de estudiantes, relaciones intergeneracionales debido a la diferencia de edades dentro del aula. De allí que las prácticas de cuidado, de contención, de acompañamiento en esta institución no están solo del lado de los docentes, sino también de las/os compañeras/os en tanto adultas/os con mayor experiencia para transmitirles y sostener a las/os estudiantes más jóvenes.

Sin embargo, observamos en estos tipos de instituciones aspectos en sus dinámicas que aún distan de lo que establecen las normativas y que son identificados por las/os estudiantes como elementos que podrían mejorarse o repensarse: los contenidos que se imparten, las metodologías que se emplean y las formas de evaluación. Consideramos que los testimonios recuperados nos arrojan luz en las características que asumen estos elementos en las instituciones particulares de San Luis, en donde los contenidos, las formas de dar clase y la evaluación portan resabios aún muy ligados a la cultura del secundario tradicional, regulado por un currículum disciplinar y caracterizado por prácticas de enseñanza verbalistas y unidireccionales, que distan de las que demanda la modalidad EPJA.

A modo de cierre y para seguir indagando a futuro, los resultados de la investigación cuyo trabajo de campo fue llevado a cabo en contextos pre-pandémicos (2018-2019), nos invitan a pensar el papel fundamental que tiene la escuela y las/os profesora/es en la vida de estudiantes que portan trayectorias educativas interrumpidas o de baja intensidad debido a las urgencias que les planteó la vida, forzándolas/os una y otra vez a abandonar los estudios.

Más allá de las críticas que desde diversos discursos desprestigian la escuela pública en nuestro contexto actual, esta institución fue recuperada como valiosa por nuestras/os entrevistadas/os, en tanto espacio de pertenencia, que les permite forjar proyectos de vida, concluir los estudios secundarios y habitar lo común. Destacamos la responsabilidad fundamental que tiene el Estado para generar las condiciones para que estos derechos se efectivicen.

La “forma” escuela y las/os docentes preparadas/os para el ejercicio de este particular oficio en la modalidad se plantean para estas/os sujetos como elementos de un formato institucional que habilita mayores posibilidades para la adscripción identitaria. Cursar el secundario en la escuela nocturna posibilitó para las/os estudiantes de nuestra investigación volver a sentirse ligadas/os al tejido social y gozar de un espacio-tiempo para la formación, distinto al de la vida cotidiana o al del trabajo. Según los testimonios, las escuelas nocturnas se presentan para las vidas

concretas de estas/os estudiantes - coherente con lo que regulan las normativas - hospitalarias, abiertas, inclusivas y con climas cálidos, familiares, fraternos y de contención que dejaron huellas fundantes en sus historias personales y les posibilitaron plantearse nuevas metas y proyectos de vida.

Tal como nos comentaba P., quien en su derrotero de ingresos erráticos por diversos tipos de instituciones y abandonos reiterados del tan anhelado secundario, desde su Buenos Aires natal hasta su llegada a San Luis capital, fue el hallazgo e ingreso a este CENS tan particular en donde este proyecto de vida pudo alojarse y crecer. Ella lo expresa con simplicidad y contundencia pero en su decir se encierra una profundidad que vale la pena recuperar en los tiempos que hoy vivimos: "*Hasta que un día la escuela me encontró a mí…y dio la casualidad que fue 'esa' escuela, 'ese' grupo de compañeros, 'ese' grupo de profesores".*

Bibliografía

- Brusilovsky, S. & Cabrera, E. (2005). Cultura escolar en educación media para adultos. Una tipología de sus orientaciones. Convergencia, Vol. 12, N° 38, 277-311. Recuperado de: http://www.hechohistorico.com.ar/archivos/problemas_fundamentales/1.2.%20brusilovsky%20y%20cabrera%20educacion%20de%20adultos.pdf

- Finnegan, F. (2016). La educación secundaria de jóvenes y adultos en la Argentina. Una expansión controversial. Encuentro de Saberes, N° 6, 33-42. Recuperado de:http://revistas.filo.uba.ar/index.php/encuentrodesaberes/article/view/3068/1017

- Res. N° 002-ME-2019 Diseño Curricular Jurisdiccional para el Nivel Secundario de Adultos.

- Rosales, G., Martín, M., Gómez, N. (2018). "Relaciones inter-generacionales en escuelas secundarias de San Luis: sentidos construidos por las y los jóvenes respecto de los vínculos con sus adulto/as educadores". Ponencia presentada en la VI Reunión Nacional de Investigadorxs en Juventudes de Argentina. Córdoba. Publicado en Actas ISSN 1851- 4871

Vejeces, derechos y vulnerabilidad

Universidad Nacional de Córdoba

Camila Victoria, Araya Reta camila.araya@mi.unc.edu.ar

Melania, Moncada melania.moncada@mi.unc.edu.ar

Milagros Anahí, Garay milagros.garay@mi.unc.edu.ar

Resumen

Las personas mayores poseen habilidades, potencialidades, derechos como sujetes sociales, "reconociendo que la persona, a medida que envejece, debe seguir disfrutando de una vida plena, independiente y autónoma, con salud, seguridad, integración y participación activa en las esferas económicas, social, cultural y políticas de sus sociedades" (Convención Interamericana de Derechos Humanos de las personas mayores, 2015, p. 1).

En el presente informe se va a exponer sobre las distintas situaciones de la vejez en clave de condiciones materiales y simbólicas que ponen a la persona mayor en situación de vulnerabilidad, puntualmente en un hogar de día y en la Ciudad de Córdoba.

Lo que nos lleva a indagar en este campo es poder dar cuenta de las diferentes situaciones, actividades, vínculos, roles que atraviesan las personas mayores, como surgen dichas problemáticas, reconociendo las mismas como expresiones de la cuestión social y en relación al trabajo de registro informar, específicamente, sobre las personas mayores en situación de calle en la provincia de Córdoba.

La temática a abordar tiene que ver con las desigualdades, discriminación, desprotección, envejecimiento, la sexualidad y la feminización de la vejez desde una mirada gerontológica y un enfoque de derechos. Estás problemáticas son importantes al momento de realizar las intervenciones en el campo gerontológico, teniendo en cuenta que quedan muchas de estas sin solución.

Palabras clave: vejeces – vulnerabilidad – derechos – gerontología

Introducción

Las personas mayores poseen habilidades, potencialidades, derechos como sujetes sociales, "reconociendo que la persona, a medida que envejece, debe seguir disfrutando de una vida plena, independiente y autónoma, con salud, seguridad, integración y participación activa en las esferas económicas, social, cultural y políticas de sus sociedades" (Convención Interamericana de Derechos Humanos de las personas mayores, 2015, p. 1).

En el presente informe se va a exponer sobre las distintas situaciones de la vejez en clave de condiciones materiales y simbólicas que ponen a la persona mayor en situación de vulnerabilidad, puntualmente en un hogar de día y en la Ciudad de Córdoba.

Lo que nos lleva a indagar en este campo es poder dar cuenta de las diferentes situaciones, actividades, vínculos, roles que atraviesan las personas mayores, como surgen dichas problemáticas, reconociendo las mismas como expresiones de la cuestión social y en relación al trabajo de registro informar, específicamente, sobre las personas mayores en situación de calle en la provincia de Córdoba.

La temática a abordar tiene que ver con las desigualdades, discriminación, desprotección, envejecimiento, la sexualidad y la feminización de la vejez desde una mirada gerontológica y un enfoque de derechos. Estás problemáticas son importantes al momento de realizar las intervenciones en el campo gerontológico, teniendo en cuenta que quedan muchas de estas sin solución. Destacando algunos de los objetivos como brindar información sobre las situaciones documentadas con el fin de reflexionar, para romper con ciertos mitos y prejuicios que se tiene sobre esta temática, ya que muchas veces no se visibiliza, se infantiliza a la persona mayor o se generaliza sobre cuál debería ser su rol en la sociedad.

Desde otro lugar también, visibilizar las condiciones, las experiencias y situaciones que surgieron durante la pandemia y luego con las medidas de distanciamiento social.

Algunas categorías para aproximarse al análisis del informe corresponden a la Convención Interamericana de Derechos Humanos de las personas mayores (2015, p. 3):

- La *Vejez*, como construcción social de la última etapa del curso de vida.

- El *envejecimiento*, como proceso gradual que se desarrolla durante el curso de vida y que conlleva cambios biológicos, fisiológicos, psico-sociales y funcionales de variadas consecuencias, las cuales se asocian con interacciones dinámicas y permanentes entre el sujeto y su medio.

- La *Discriminación por edad en la vejez*, cualquier distinción, exclusión o restricción basada en la edad que tenga como objetivo o efecto anular o restringir el reconocimiento, goce o ejercicio en igualdad de condiciones de los derechos humanos y libertades fundamentales en la esfera política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública y privada.

- *Persona mayor*, es aquella de 60 años o más, salvo que la ley interna determine una edad base menor o mayor, siempre que esta no sea superior a los 65 años.

Particularmente hacia el área en el que se realizan las prácticas de observación encontramos el concepto de *Situación de calle*, refiere a una categoría compleja que trasciende la idea de espacio físico, para aludir a una condición de vida alcanzada, en un tiempo que puede ser reciente, de mediana o larga data, inestable o permanente, posible de revertir o tendiente a consolidarse. Esta definición incluye a personas que no tienen residencia estable; que pernoctan o habitan en hogares o pensiones provisorias; y, también, aquellos/as que duermen literalmente en la calle, con escasas o nulas afiliaciones sociales (Informe del Instituto de Género y promoción de la igualdad en conjunto con el Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba, 2019, p 7).

Conceptos teóricos: la vejez

Siguiendo a María Carmen Ludi (2005), dice que va a tomar dos dimensiones, una que refiere a la concepción de vejez, su construcción y configuración sociocultural, sus representaciones sociales, sus implicancias y otra que refiere a la vejez como condición humana, como proceso de envejecimiento y momento de la vida de una persona, con sus limitaciones y posibilidades de adaptación activa ante los cambios que los posicionan en una situación diferente, nueva, desconocida; que los sitúan en un espacio de tensión respecto de sus necesidades, las posibilidades y contexto de satisfacción de las mismas; cuya relación toma relevancia la cuestión social y las diferentes formas de protección social específicas en dicho campo. En otro

aspecto, también es considerado un tema conflictivo, no solo para las personas mayores sino también para aquellos que enfrentan desde diferentes roles como médicos, psicólogos, trabajadores sociales, etc. La población contiene conductas negativas sobre las personas mayores a veces inconscientes pero otras veces consciente y activa; esta discriminación y segregación que el Dr. Salvarezza (1988) denomina *viejismo* interpone el prejuicio de los jóvenes al miedo de ser "viejo" generando una distancia entre grupos sociales. Estas miradas no solo provienen de las mismas personas mayores, donde también se busca delimitar algunas afirmaciones como "ser mayor no es lo mismo que ser viejo" fundamentando que el ser mayor se causa por la misma degeneración de las células, en cambio la vejez produce el deterioro del espíritu. La certeza de la finitud y la asociación que se hace entre la vejez y muerte no son algo nuevo, hoy la vejez genera incomodidad por su inexorabilidad, independiente de todos los saberes que investigan al cuerpo humano en la posibilidad de alargar la llegada de la muerte. La sociedad le asigna a la persona mayor su papel teniendo en cuenta la idiosincrasia individual; recíprocamente el individuo está condicionado por la actitud práctica e ideológica de la sociedad hacia él.

La reglamentación estatal del curso de la vida constituye sistemas complejos que van desde el nacimiento hasta la muerte en donde se desarrollan las fases de escolarización, ingreso al mercado y jubilación; dentro de ella y en relación a la actual reglamentación ligada a la modernidad conlleva también la constitución de perspectivas y proyectos de vida, que orientan y planifican acciones individuales y colectivas. Esto pone de manifiesto la dimensión simbólica en la vida cotidiana. Entonces, siguiendo con el planteo de María del Carmen Ludi (2005), que sostiene que la vejez configura una construcción sociocultural, que a su vez se contextualiza en socio-económico-político-cultural y que desde allí envejecer conlleva un proceso particular y complejo que es conformado por diferentes aspectos: físicos, biológicos, psicológicos, sociales y emocionales; que se van a dar en una experiencia única. Otro aspecto importante de conceptualizar es el modo de nombrar la vejez, para mostrar que detrás de esto se da una concepción de sujeto, de mundo que va construyendo imaginarios, representaciones que es necesario reconstruir. La mayoría de los mismos tratan de simular atenuar, favorecer la significación del concepto de viejo, es decir, vejez, a través de eufemismos como adulto mayor, personas de tercera edad entre otros; con ello se busca agradar a les sujetes. Otra situación es que las instituciones nombran a las personas como "abuelito", "abuelita" confundiendo la condición de vejez con la abuelidad; llevando a asumir cuestiones de desarraigo, pérdida de la identidad y contribuyendo a la despersonalización que sufren. Esto es muy difícil de revertir si

no se realizan espacios de reflexión; aun así, el término de tercera edad ha dado lugar a una nueva etapa de la vida que se interpone entre la edad adulta y la vejez, a su vez es acompañada por un conjunto de prácticas, instituciones y de agentes especializados encargados de definir y atender las necesidades de una población, caracterizada como "víctima de la marginalización y de la soledad". Cuando se trata de la situación de vejez, permite contar con herramientas para explicar a través de la construcción del campo problemático la delimitación de nuestro objeto de intervención, con idea de romper con la lógica instrumental. Nos referimos a la situación de vejez, como María Carmen Ludi (2005) establece que las situaciones personales son particulares, singulares de viejos que se dan en una trama relacional familia-sociedad, que pueden ser físicos, afectivos, psicosociales y socioculturales. La dinámica de las relaciones sociales implica poder acceder a bienes de consumo y de cubrir adecuadamente a las necesidades básicas de alimentación, vivienda, etc.

Las diferencias de género, clase, religión, etnia, de inserción profesional, etc; también están en la construcción de las representaciones y las experiencias de envejecer que son importantes para el análisis de la identidad. Iacub (2006) a partir del análisis de variadas creaciones culturales: como documentos, libros sagrados, leyes, producciones artísticas, efectúa un proceso de deconstrucción que permite entender el origen de estereotipos negativos acerca de la sexualidad en la vejez. En dicho análisis se brindan elementos para repensar mandatos, falsos argumentos y prejuicios que afirman que la sexualidad no es importante en la vejez, que los adultos mayores no tienen deseos ni necesidades sexuales, que el sexo en esta etapa de la vida es perjudicial para su salud y hasta que las manifestaciones sexuales en los adultos mayores son patológicas. La identificación de los supuestos en los que se basan múltiples estereotipos relacionados con el erotismo en la vejez permite comprender sus significados en el relativismo cultural, en el contexto de diversas concepciones y a la luz de mecanismos de poder a partir de las que se generan y sostienen. Desde una perspectiva positiva que se orienta a resaltar las posibilidades en lugar de las limitaciones, Iacub concentra su análisis en el erotismo, ya que abre un área más amplia que incluye el deseo, el amor e implica una amplia variedad de formas posibles de lograr placer. El erotismo y la consideración de la sexualidad en un sentido amplio, descalifican por completo su imposibilidad durante la vejez y las limitaciones impuestas exclusivamente por la edad. "La sexualidad es algo que existe en el ser humano desde que nace hasta que muere, influye en la sensación de sentirse vivo y combate la soledad" estipula el Dr. Salvarezza (2018); en este sentido también refiere a la complejización de la discusión acerca de las viejas en tanto mujeres y su derecho a una sexualidad plena sin discriminación. Los

estereotipos nos permiten repensar algunas cuestiones que impregnan las representaciones sociales e incluso el discurso científico acerca de la vejez. Los procesos que regulan la edad como también aquellos que regulan la sexualidad forman parte de un proceso continuo de producción y retroalimentación de los modelos de subjetivación sexuada hegemónicos y feminización de la vejez.

Debemos considerar que los estereotipos recaen sobre los individuos, limitando y condicionando su modo de comportarse. Los adultos mayores en muchos casos asumen el lugar que socialmente se les asigna ya que es lo que se espera de ellos o lo que se considera normal. Robert Butler (1969) identifico al "edadismo" como la tercera forma de discriminación, detrás del racismo y del sexismo; los sujetos son vistos como improductivos, incluso un gasto social. Estos estereotipos son producto de procesos complejos y debe tenerse presente que la vejez es un concepto relacional en permanente elaboración; con el paso del tiempo se fue ampliando la edad y los distintos modelos de vejez que se encuentran en puja de discursos para elaborar el concepto. Hay una transición demográfica, donde cada vez más personas llegan a la vejez, es decir, hay una disminución de la mortalidad y de la natalidad lo que produce que las personas mayores se destaquen e influyan en la vida social y dando lugar a la problematización de la vejez como una nueva cuestión social. Esta vista demográfica constituye a pensar las relaciones entre género en esta etapa de la vida.

Desde una concepción de trabajo social, María Carmen Ludi (2005) retoma a la intervención profesional como un proceso teórico-metodológico; un conjunto de acciones con una secuencia lógica que implica relaciones y vínculos en la trama que surge de la relación sujeto-estructura. A su vez siguiendo la concepción de Margarita Rozas sobre el campo problemático e intervención profesional propone un diseño de estrategia con viejos para abordar diferentes situaciones; consiste en un primer momento en posicionarse desde un marco teórico-metodológico, aquí entra en juego el concepto de sujete, de realidad, de conocimiento y más que nada desde dónde y sobre qué es la intervención; un segundo momento en la que se posiciona al sujete como actor estructurado de las relaciones sociales, en el intento de recuperar el sentido de la vida y la posibilidad de construir un proyecto; busca conocer, indagar cuál es la relación que estable el sujete con su problemática y en donde surgen diferentes estrategias/herramientas que va a poner en juego la reflexividad ética inherente a la práctica y actitud profesional. Por último, un tercer momento que es cuando se ubica en la dimensión ético-político en la generación de nuestras estrategias de intervención. Las distintas propuestas

deben sustentarse en procesos de reflexión crítica acerca del proceso de envejecimiento, responder y aportar a la agenda público-social de las diferentes gestiones, siendo capaces de analizar y generar programas de intervención en la sociedad contemporánea. Desde el trabajo social se busca crear una posición de autonomía a partir del desarrollo de la intervención en la vida cotidiana; ya que los cuerpos envejecidos no responden a la estética del mercado.

Características de les integrantes del centro de día

El equipo decidió posicionarse sobre el concepto de *personas mayores en situación de calle,* ya que estos están inmersos de estigmatización, producto del imaginario social que acarrea consigo connotaciones negativas, es por ello que desde el equipo se quiere mostrar que en realidad no es así. Estas estigmatizaciones sociales son producidas debido a sus condiciones de vida y actividades productivas que conlleva a que se los califique como improductivos, vagabundos, entre otros. La estigmatización y exclusión social hacia las personas mayores en situación de calle provoca que se desvinculen de sus identidades y pertenencias anteriores a esa situación. La sociedad considera a las personas mayores como incapaces de cambiar ante nuevas situaciones, aunque en realidad no es así, muchas de estas personas son capaces de adaptarse a nuevas situaciones y ser incluidas en la sociedad sin ningún problema.

Con respecto a la caracterización general de les personas que participan en las reuniones observadas en el Hogar: "MARÍA JUSTA FRAGUEIRO DE MOYANO" en relación a sexo, edad, procedencia, escolaridad, prácticas culturales, costumbres, se pueden observar las siguientes características:

En primer lugar, la edad de quienes asisten al hogar es de aproximadamente 60 años en adelante con excepción de algunes que tienen 55 años. Con relación a sexo/género de estas personas son mayoritariamente masculina con respecto a la femenina.

Los lugares que pernoctan y pasan parte de su día, son la calle, galerías, plazas, terminal de ómnibus, parques públicos, algunos de elles residen en pensiones y hoteles provisorios suministrados por la Municipalidad de Córdoba.

Teniendo en cuenta el nivel educativo, solo tienen primaria completa, otres secundaria incompleta y otres no lograron terminar ningún nivel de escolaridad.

Generalmente las actividades que realizan en cuanto a su trabajo, es buscar y vender cobre, aluminio, etc. Sin dejar pasar que reciclan todo lo que encuentran en las calles.

Los integrantes del grupo mencionaron que se sentían desplazados y excluidos a la hora de encontrar un trabajo, ya que la edad y sus niveles de educación también influyen negativamente en este momento de sus vidas. A su vez, muchos de elles no presentan una jubilación o pensión que les sirva como un ingreso. La propia situación de calle es la que define muchas de las características de estas personas, agravando la situación de vulnerabilidad que traían consigo e interrumpiendo sus trayectorias de integración a la sociedad.

Institución: "María Justa Fragueiro de Moyano"

Este hogar de día, uno de los tantos hogares en la provincia de Córdoba, es un espacio de participación destinado a personas mayores, este en particular a personas mayores en situación de calle, tendientes a la promoción social de un envejecimiento saludable y una vejez digna y activa, garantizando la contención psicosocial, el servicio de alimentación y talleres de capacitación, recreativos y artísticos.

Tuvo sus inicios en 1987 gracias a Jorge Luis Moyano que quiso rendirle homenaje a su madre, por ello es que entregó el legado de la vieja casona ubicada en la calle Entre Ríos 333 a la municipalidad, con el objetivo de que el inmueble se transformara y diera lugar a un centro de atención para adultos mayores. Recién el 30 de abril de 2007, la municipalidad pudo cumplir el objetivo de implementar un hogar de día, que demasiado rápido se convirtió en la contención de unas 80 personas mayores que transitaban su vejez en las calles de la ciudad. En sus inicios contaban con siete municipales fijos para cubrir los servicios del hogar, elles se ocupaban de cubrir horarios matutinos, vespertinos y fines de semana. El servicio de limpieza y de comedor eran cooperativas contratadas por el municipio. Contaban también con talleristas y nutricionistas que se compartían con otros centros municipales. Y con espacios en los que les personas mayores podían bañarse y también lavar su ropa.

Actualmente "La Justa" está conformado por una jefa de hogar, dos trabajadoras sociales, una coordinadora de talleres, dos talleristas, un médico y un policía. Desde el hogar se asiste a las personas mayores con distintos trámites que deben realizar como la obtención del DNI para aquellos que no lo tenían, en relación a temas de salud tramitan los turnos, chequeos médicos y situaciones particulares que se puedan presentar.

Los productos realizados en los talleres es una forma de ingreso para el lugar, muchos de ellos son reciclados por los propios integrantes del grupo, estos se terminan y son vendidos en ferias para generar dinero que será destinado a la compra de materiales para los talleres, ya que la municipalidad no destina ningún tipo de ingreso para ese fin. Es una buena forma de incentivar y dejar en claro que uno de los derechos de adultos mayores es la recreación, el esparcimiento y la participación.

Este centro permanece abierto los 365 días del año, desde las 8hs hasta las 14 hs, brindando el desayuno en un primer momento, luego se desarrolla la actividad o taller correspondiente al día y luego de eso reciben el almuerzo. La realización de los diversos talleres favorece a que las personas, puedan permanecer en un lugar concreto y no estar demasiado tiempo en la calle. No todos participan en las actividades, pero no es impedimento para que no obtengan su plato de comida. En muchos casos algunas personas no cumplen con todos los requisitos de acceso por algún motivo, retiran una ración de comida entregada en vianda para que puedan tener al menos un plato de comida.

Es aquí, que como equipo nos insertamos a realizar nuestras prácticas y podemos visibilizar todas aquellas experiencias, prácticas y vivencias por las que pasan los adultos mayores que se encuentran en situación de calle.

Actualmente por motivos de refacción de infraestructura tuvieron que trasladarse, dejando el lugar de origen, hacia otro centro de día y compartir parte de sus espacios, es por esto que por el momento también comparten servicios de comedor con el centro de día Paseo de las artes ubicado en Pje. Revol N° 80 B° Güemes.

¿El estado garantiza una vejez digna?

Desde los diferentes ámbitos estatales nacional, provincial y municipal podemos rescatar distintos tipos de políticas sociales destinadas a esta temática. Las políticas sociales son acciones y decisiones del estado que tienen por objetivo de alcanzar el bienestar social, la equidad, condiciones dignas y apropiadas para la reproducción material de la vida, la justicia y paz social, para asegurar la continuidad del desarrollo de la sociedad. Estas se estructuran

dependiendo de los principios de necesidad, solidaridad, eficiencia, para poder establecer un umbral de ciudadanía.

A diferencia de las políticas sociales tenemos los programas sociales que refieren a un conjunto de acciones concretas de las políticas sociales dirigidas a sectores previamente determinados de la población, con el fin de contribuir a una mejor calidad de vida y el modo de vida de las personas, haciendo foco en la consolidación de derechos, la construcción de capacidades y la contención de vulnerabilidades sociales. Estos están atravesados por medios que ayudan a concluir este conjunto de acciones que pueden consistir en procesos facilitadores de la satisfacción de necesidades, distribución de ingresos o de bienes y servicios, la introducción de tecnologías organizativas, para producir cambios en las situaciones sociales, estos pueden ser combinados para un mejor desempeño.

El gobierno nacional actual, en uno de sus programas a cargo de la secretaría de niñez, adolescencia y familia, a través de la dirección nacional de políticas para adultos mayores cuenta con el Programa Fortalecimiento Institucional con el objetivo de fortalecer y mejorar las condiciones edilicias y mobiliarias de los establecimientos públicos y organizaciones sin fines de lucro, también mejorar sus servicios de atención teniendo en cuenta la capacidad técnica y de gestión.

También tienen derecho a participar en actividades educativas, como estipula el artículo 20 de la Convención Interamericana de Derechos Humanos de las Personas Mayores, que se refiere a recibir educación en igualdad de condiciones, ir a la escuela o a cualquier lugar donde se enseñe lo que quieran aprender, compartir conocimiento y experiencias con personas de todas las edades y la convención tiene debe facilitar el acceso y la participación de las personas mayores en actividades educativas, eliminar las barreras que impiden el acceso a la educación a aquelles que vivan lejos de las ciudades, desarrollar acciones para que las personas mayores aprendan a leer y escribir, asegurar que el material educativo sea claro, entre otras.

Otro de los programas que se llevó a cabo en los inviernos pasados, fue el programa “operativo frío” a cargo de la Dirección Nacional de Emergencia, Dirección de Asistencia Institucional y Dirección de Asistencia Crítica, fue un programa tanto nacional como provincial, consiste en la entrega de frazadas, estufas y camperas a personas con vulnerabilidad social, teniendo como objetivo mitigar y reducir las consecuencias que produce el daño por las condiciones climáticas del invierno.

A nivel provincial el gobierno de la provincia de Córdoba, implementó el "Plan Córdoba Mayor" de la mano del Ministerio de Desarrollo Social, con el objetivo de garantizar el pleno goce de los derechos mediante un abordaje integral orientado a la población mayor de 60 años. Se basa en cuidados progresivos, asistencia directa y apoyo gerontológico; participación, empoderamiento e inclusión comunitaria, recreación social, emprendedurismo para personas mayores y sets de ayudas técnicas.

Los centros de día para adultos mayores son un programa social implementado por la municipalidad, con el fin de que las personas tengan un lugar de contención y recreación para cumplir con un derecho básico en la vejez, que es poder transitar dignamente, tener participación e integración social. "María la Justa Fragueiro de Moyano" es uno de los centros que forma parte de este programa, destinando plenamente su disposición a las personas que se encuentran en situación de vulnerabilidad social.

La mayoría de estos programas y políticas sociales se implementan de manera muy general en relación a la población a la cual se dirigen.

Es importante remarcar que, en los dos años de pandemia, este programa fue totalmente cancelado, ya que los centros de día cerraron sus puertas en el inicio del aislamiento obligatorio por la pandemia de COVID-19, estos desde un primer momento, buscaron alternativas para poder seguir brindando el apoyo alimentario. Se entregaron viandas a través del centro de día Tucumán, especialmente a quienes manifestaban mayor vulnerabilidad, como por ejemplo el Centro "La Justa". La situación se agravaba y las personas que habitaban las calles estaban cada vez más expuestas a este virus.

Conclusión

Para finalizar este informe, nos parece importante seguir incentivando acerca esta temática, que en muchos casos se deja de lado y los mantiene externos a las actividades de la sociedad. Es por ello que desde un enfoque de derechos es fundamental el reconocimiento de los derechos de las personas mayores y que dichos derechos no deben ser vulnerados.

La situación de calle deja a la vista las principales expresiones de la exclusión, empujando a la población que transita esta condición a vivir procesos de profunda desafiliación social. Esta situación es un problema estructural y vigente que debe ser abordado desde enfoques multidimensionales, que contribuyan a la identificación, comprensión, análisis y atención de la problemática.

Las trayectorias de vida de les sujetes sociales ponen de relieve las posiciones ocupadas, las condiciones concretas de vida y las estrategias de reproducción cotidiana que conforman contextos de restricciones, tanto materiales como simbólicas.

Ahora bien, centrándose en les personas mayores en situación de calle, es necesario desarrollar respuestas que actúen en los intereses y potencialidades de las personas mayores, dejando de lado los estigmas sociales que se tiene sobre ellos y revalorizando sus experiencias y aportes a la vida productiva.

Como futuros profesionales y también como estudiantes, poder sistematizar y compartir nuestras experiencias e inquietudes, es ofrecer respuestas que se centren en las necesidades y posibilidades de les personas mayores en situación de calle en forma digna y adecuada.

Las personas mayores forman un grupo vulnerable que ven afectados sus derechos, constantemente son víctimas de discriminación, abandono, exclusión y estigmatización.

En la relación teórica-práctica surgen preguntas, discusiones sobre cómo se ven reflejadas en la realidad los programas, proyectos y demás políticas sociales; ¿Cómo resuelven sus problemáticas? ¿Cuáles son sus limitaciones? Como trabajadores sociales, ¿Qué podemos hacer? Algunas cuestiones que nos llamaron la atención fueron como la resolución de los diferentes problemas no siempre se relaciona con productos teóricos.

Muchas de las situaciones que registramos dejaron en claro todas estas vulnerabilidades por las que atraviesan les adultos mayores, *"nos consideran improductivos, no le servimos a la sociedad"* fue una de las frases que disparó uno de los integrantes de "La justa" al momento de preguntarles si actualmente tenían un trabajo, elles se sienten desplazados plenamente de la sociedad y admiten ser personas productivas, capaces de tener el mismo alcance de participación y producción que lo que la sociedad considera como un adulto productivo.

Un objetivo es que se respeten, protejan, promuevan y garanticen bajo el principio de igualdad y no discriminación todos los derechos políticos, civiles, económicos, sociales, culturales y

ambientales de los adultos mayores. Creemos que sus trayectorias de vida nos dejan muchas enseñanzas y que la vejez debe ser transitada dignamente a pesar de todas las vulnerabilidades que la atraviesen.

Bibliografía

- Arias y Iacub. (2013). ¿Por qué investigar aspectos positivos en la vejez?. En *UEPG Ci. Hum., Ling., Letras e Artes, Ponta Grossa, 21 (2): 271-281, jul./dez. 2013*. Disponible en: https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/download/6123/3786/

- Carranza, J. (2009). *"Un hogar de Día pelea por su destino".* La Voz, (16 de agosto 2009). Disponible en: http://archivo.lavoz.com.ar/09/08/16/hogar-dia-pelea-destino.html

- Convención Interamericana sobre Protección de los Derechos Humanos de las Personas Mayores, (2015). Disponible en: http://www.oas.org/es/sla/ddi/docs/tratados_multilaterales_interamericanos_a-70_derechos_humanos_personas_mayores.pdf

- DOMINGUEZ, A. y VILLALBA, M. (2010). *Investigación diagnóstica de personas que viven en situación de calle.* Disponible en: https://defensorcordoba.org.ar/archivos/publicaciones/Investigacion%20Diagnostica%20de%20Personas%20en%20Situacion%20de%20Calle%20-%202010.pdf

- Informe del Instituto de Género y promoción de la igualdad en conjunto con el Defensor del Pueblo de la Provincia de Córdoba. (2019). *Personas en Situación de Calle*. Disponible en: https://www.defensorcordoba.org.ar/institutoGenero

- Ludi, M. (2005). Envejecimiento y Vejez. Concepciones, representaciones y desafíos. En Ludi, M. (2005). *Envejecer en un contexto de (des)protección social: claves problemáticas para pensar la intervención social*. (pp.25-46). Buenos Aires: Espacio Editorial.

- Municipalidad de Córdoba. (30 de junio 2022). El Municipio intensifica el *"Operativo Frío" destinado a la asistencia y alojamiento de personas en situación de calle.* Disponible

en: https://cordoba.gob.ar/la-municipalidad-intensifica-el-operativo-frio-destinado-a-la-asistencia-y-alojamiento-de-personas-en-situacion-de-calle/

- Municipalidad de Córdoba. (15 de julio 2022). *Plan Córdoba Mayor: Municipio y Provincia lanzan nuevos programas para personas mayores.* Disponible en: https://www.cordoba.gob.ar/plan-cordoba-mayor-municipio-y-provincia-lanzan-nuevos-programas-para-personas-mayores/

- Navarro, M. (2019). Viejas en el género. En Danel y Navarro. (2019). (Comp.), *La gerontología será feminista*. (pp. 43-62). Entre Ríos: Editorial Fundación La Hendija

- Salvarezza, L. (1988). Viejismo, los prejuicios contra la vejez. En Salvarezza, L. (1988). *Psicogeriatría, teoría y clínica.* Paidós Editorial

- Sistema de Información, Evaluación y Monitoreo de programas sociales, Presidencia de la Nación. (enero 2021). *Guía de programas sociales* https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/guia_de_programas_sociales_del_estado_nacional.pdf

Trecco, María Belén. (13 agosto 2020). *La vejez desde la mirada gerontológica en tiempos de pandemia.* https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/16460/La-vejez-desde-la-mirada-gerontol%C3%B3gica-en-tiempos-de-pandemia.pdf?sequence=2&isAllowed=y

La implementación de proyectos de acción en las secundarias de adultos y su incidencia en los y las estudiantes

Facultad de Ciencias Humanas- Universidad Nacional de San Luis

Paola Bustos Luján

paoladabustoslujan@gmail.com

Palabras clave: Implementación- Proyectos de acción - Adultos.

Introducción

La siguiente ponencia es una experiencia como asesora pedagógica de una secundaria de Adultos, el objetivo es poner en relación la implementación de la Estructura Curricular Modular y su incidencia en los estudiantes de la educación formal de secundaria de adultos.

La ley de Educación Nacional N° 26.206, prevé para la Educación de Jóvenes y Adultos, una estructura Curricular Modular, basada en criterios de flexibilidad y apertura, en San Luis es a partir de 2019 que se comienza a implementar con la Resolución N° 002 ME-2019, del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Secundario de Adultos. Los Proyectos de Acción, se inician con una situación problemática, en el que el estudiante es el centro de su aprendizaje.

Marco Normativo de la modalidad EDJA (Educación de Jóvenes y Adultos)

A partir de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, sancionada en diciembre de 2006, se define a la EDJA, en su art. N° 46 como "la modalidad destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de los niveles de escolaridad obligatorios, así como brindar educación a lo largo de toda la vida". La Ley de Educación Nacional también prevé en su art. N° 48 la organización curricular e institucional de la EDJA, que tienen como objetivos y criterios diseñar una Estructura Curricular Modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.

En la Resolución CFE N°118/10 De los Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, sancionada en septiembre de 2010, presenta los aspectos estructurales del currículo para la educación de adultos a nivel nacional, que es la Estructura Curricular Modular, en criterios de flexibilidad en tiempo y espacio y de apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza.

Con el marco de estas normativas a nivel nacional, se resuelve sancionar la Resolución N°002-ME-2019, a partir del año 2019 en la provincia de San Luis. Este Diseño Curricular Jurisdiccional, en su art. 3°, dice que se aplicará de forma progresiva en todos los establecimientos educativos que imparten la Educación Secundaria de Adultos en las Modalidades de Contextos de Encierro y Educación permanente de Jóvenes y Adultos de la provincia de San Luis, comenzando desde 2019 con el primer año, continuando en 2020 con segundo año y finalizando en 2021 con tercer año. Este nuevo marco normativo a nivel provincial traerá aparejado una nueva cultura institucional y una propuesta de aprendizaje basada en Proyectos de Acción, que consiste en situaciones problemáticas, donde el centro del aprendizaje es el estudiante.

Lineamientos de la Estructura Curricular Modular

La Estructura Curricular Modular, en Res. CFE N° 254/15, se define a partir de criterios de flexibilidad y apertura, esto implica según lo definido por la Resolución CFE 118/10, flexibilidad en tiempo y espacio; y apertura hacia la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza. La estructura modular se caracteriza por reorganizar contenidos desde un tema problema que siempre implica una parte de la realidad en la que está inmerso el estudiante, es abordada desde un enfoque interdisciplinario que tiene como fin pensar una acción para transformar esa situación problema. Según, la Resolución CFE N° 254/15 el currículum modular se compone de Situaciones Problemáticas y Proyectos de Acción, con el fin de desarrollar capacidades en los estudiantes. Estas capacidades consisten en relacionar los saberes y conocimientos con situaciones de la vida cotidiana y con prácticas sociales transformadoras de la realidad. Las situaciones problemáticas, se definen como aquellos aspectos o dimensiones de la compleja realidad que comprometen a los sujetos en relación con el contexto social, político, económico, cultural, ecológico e institucional. En tanto los Proyectos de Acción, consisten en el desarrollo de actividades que responden a necesidades sociales significativas del contexto local, provincial o nacional. El nivel secundario de adultos tiene una duración tres años, durante los cuales los estudiantes cursarán seis módulos; se trata de módulos como tramos independientes, coordinados entre sí y con una secuenciación de contenidos en niveles crecientes de complejidad.

Cada módulo, según la Res. N° 002, contará con una formación básica y una formación orientada en el último año, y cada año cuenta con dos módulos. En la provincia de San Luis se definió abordar cuatro contextos problematizadores para la Formación Básica y determinar que

cada Subcomisión en cada Orientación definiría los dos contextos problematizadores para la Formación Orientada. Las orientaciones en las secundarias de adultos se estructuró en torno a cuatro orientaciones: Economía y Administración, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Turismo. Cada una definió diferentes contextos problematizadores. En la Resolución N°002 se definen como temáticas en los contextos problematizadores que fueran por un lado generales, pudiendo integrar Núcleos Conceptuales de una dificultad disciplinar menor para que vayan complejizándose a lo largo del cursado de un nivel a otro.

Los contextos problematizadores definidos para la Formación Básica fueron:

- Diversidad sociocultural y desigualdad
- Las relaciones asimétricas de género y su incidencia en la construcción de identidades
- El sujeto ante un nuevo contexto histórico: de la ciudadanía formal a las prácticas emancipadoras.
- El mundo del trabajo en la nueva configuración social, política y cultural.

Asimismo, cada Orientación tiene su contexto problematizador que a continuación se detallan:

Economía y Administración

- El desafío de construir la organización comunitaria como espacio de participación ciudadana de gestión de demandas comunes.
- La dimensión económica y sus efectos en la vida social.

Ciencias Naturales

- Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la Naturaleza.
- Naturalización de la inequidad en el acceso a los determinantes de la salud.

Ciencias Sociales

- El Mundo del Trabajo en la nueva configuración social, política y cultural.
- El poder comunicacional y su incidencia en la construcción de identidades autónomas, individuales y colectivas.

Turismo

- Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la Naturaleza.
- La apropiación cultural y las tensiones interculturales.

Estos contextos problematizadores, así decididos en el Diseño Curricular Jurisdiccional de la Provincia, tienen en cuenta la realidades de los estudiantes de la secundaria de adultos, que son sujetos mayores de 18 años, heterogéneos, signadas por condiciones de desigualdad social, precarización laboral y de género, donde pesan en ellos y ellas trayectorias educativas negativas o de fracasos escolares, por esos son sujetos con una experiencia transitada.

Implementación en el Colegio Secundario

A partir de la experiencia como Asesora Pedagógica de una secundaria de adultos, se fue transitando por el camino de la implementación de los Proyectos de Acción, la nueva normativa de Diseño Curricular Jurisdiccional Res. N° 002, creada en 2019, se comienza a implementar en este colegio, a partir de 2022, o sea que no fue de manera progresiva, como marca la resolución, ya que en ese trayecto nos encontramos con dos años de pandemia, por el Covid-19, en las que no se dieron las condiciones para realizar su implementación. Los desafíos que afrontan todos los actores institucionales, a partir de este nuevo Diseño Curricular, son variados en cuanto a que han transformado la organización institucional. Frigerio (1990) sostiene "el currículo escolar prescripto asume una importante y particular responsabilidad, en la medida que le permitirá la formulación y explicitación de los contratos que articulan el quehacer educativo y que son modos de "traducir", y de resignificar con precisiones y especificaciones el contrato original entre la sociedad global y las instituciones escolares". Otro cambio en la currícula es la orientación del colegio secundario de adultos, que en el imaginario de sus estudiantes sigue estando esa representación y ese modo de enseñanza que ellos "reclaman", como el que le ofrece más posibilidades de desarrollo.

Por otra parte se avanzó en la implementación con la capacitación a docentes con el fin de avanzar con la realización de los proyectos. Esto ha implicado un esfuerzo de los docentes y también de los directivos. Esta transformación de la currícula en la modalidad de adultos, trajo aparejado incertidumbres y desafíos a nivel institucional y pedagógico. Los proyectos han permitido que los docentes trabajen colaborativamente, y por áreas, estas relaciones

interpersonales, en la que se desarrolló mejor comunicación, pero también este cambio curricular, tuvo el desafío de incorporar muchos docentes los cuales debieron continuar con el proyecto ya empezado, como así también trabajar interdisciplinariamente, enfocados en la problemática del proyecto. Es necesario hacer acuerdos, y tener una cohesión con respecto al Proyecto de Acción que se debe llevar adelante.

La incidencia en los y las estudiantes

La Estructura Curricular Modular, se comienza a implementar recientemente en el colegio. Los desafíos a los que se debió enfrentar la institución, tuvo su incidencia en los y las estudiantes, en sus expresiones. Los y las estudiantes de un nivel no estuvieron de acuerdo con la temática, a otros les hubiese gustado que se les preguntara y pidiera su opinión, los y las estudiantes señalaron que les "gustaría un tema de actualidad". Esta repercusión en el Diseño Curricular, marcó un antes y un después en la cultura de la institución, la cual se define como "cualidad relativamente estable que resulta de las políticas que afectan a esa institución y de las prácticas de los miembros de un establecimiento" (Frigerio. G, Poggi, M, Tiramonti, G.1992, pag.35). En esa cultura institucional que se va organizando contenidos, prácticas, tiempos, nuevas maneras de enseñar, los estudiantes, tienen cierta resistencia. En el imaginario de las y los estudiantes, hay representaciones de una enseñanza- aprendizaje "tradicional", más enciclopedista, que le ofrecía más contenidos, comparando ese contenido con mejor calidad de educación; también sostienen que hay una desorganización, y se sienten "confundidos" y "perdidos", por lo que la incidencia en algunos/as estudiantes no fue positiva. Otra cuestión a tener en cuenta, es la representación en el imaginario de los y las estudiantes, de esa institución de un "antes", que les ofrecía más contenido y mejor preparación, según los y las estudiantes, enfrentada con esta institución del "ahora", que establece que se debe trabajar sobre situaciones problemáticas, y enfocada a trabajar colaborativamente, tanto estudiantes, como docentes en Proyectos de Acción.

Conclusiones

A partir de la experiencia como Asesora Pedagógica en un colegio de adultos, se comienza a implementar la Resolución N°002 ME-2019, del Diseño Curricular Jurisdiccional del Nivel Secundario de Adultos, que prevé una Estructura Curricular Modular, basada en criterios de flexibilidad y apertura. Se lleva adelante en esta institución los Proyectos de Acción, que

permite a partir de una situación problemática, investigar, trabajar colaborativamente, en donde el centro del aprendizaje y el protagonista sea el estudiante. La implementación trajo aparejada, una reorganización a nivel institucional. Esta nueva organización, cambió la cultura institucional, en relación a las maneras de enseñanza-aprendizaje, nuevas formas de relacionarse, con el trabajo colaborativo entre docentes y entre estudiantes, como así también las interrelaciones a nivel interdisciplinar que llevan adelante los Proyectos de Acción. Estos desafíos debieron enfrentar todos los actores institucionales, los cuales tuvieron su incidencia en los y las estudiantes del nivel secundario de adultos. En relación a la incidencia en los y las estudiantes de secundaria, con los Proyectos de Acción, tienen como representaciones un "antes", que se daban más contenidos y mejor preparación, una educación "enciclopedista"; en cambio señalan que "ahora", a raíz de esta nueva organización curricular, se encuentran "perdidos" y "confundidos".

Bibliografía

-Consejo Federal de Educación, Resolución CFE N° 254/15, "Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos- Lineamientos para la construcción de Diseños y/o Planes de estudio jurisdiccionales", 2015.

-Consejo Federal de Educación, Resolución CFE 118/10 Lineamientos Curriculares, Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. 2010.

-Frigerio. G; Poggi. M; Tiramonti. G. (1992). Las Instituciones educativas Cara y Ceca, elementos para su comprensión, ed. TROQUEL, Serie FLACSO- Acción.

-Ministerio de Educación de la Nación, Consejo Federal de Educación. Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. 2006.

-Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, Resolución N° 002, Diseño Curricular Jurisdiccional, Nivel secundario de Adultos, de las Modalidades Contextos de encierro y Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, 2019.

EJE 4: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS Y COMUNICACIONALES EN LA VIRTUALIDAD Y EN OTROS ESCENARIOS SIN WI FI

La emoción en la enseñanza virtual

UNSL

Alvarez Claudia Cristina

alvarezclaudiacristina@gmail.com

Introducción

La investigación está situada a descubrir futuras experiencias emocionales de docentes dentro del proceso de enseñanza universitaria en el marco de la educación virtual.

Se pone el foco en el proceso de enseñanza; partiendo en este proceso se tendrá en cuenta las propias narraciones de docentes. Dicho proceso transcurrido en el contexto de la enseñanza universitaria virtual se dibuja no de manera elegida o alternativa sino como única opción, situación que modifica las ideas previas sobre la enseñanza al cambiar su modalidad y contexto. Se utilizó una pregunta clave al objeto de estudio la misma se definió como: ¿Cuáles fueron las experiencias emocionales en el interior del proceso de enseñanza universitaria, desde las propias narraciones de docentes, en el marco de la educación virtual obligatoria? A modo de síntesis se plantean los objetivos de la investigación, en un primer momento se toma uno general el cual plantea: Comprender y analizar las experiencias emocionales en el proceso de enseñanza universitaria, desde las propias narraciones de docentes, en el marco de la educación virtual obligatoria. Y en un segundo momento se describen dos objetivos específicos para dar cuenta del trabajo en su profundidad, el primero se adentra en definir y observar desde la dimensión psicológica la emoción en el proceso de enseñanza en docentes universitarios dentro del marco de la educación virtual como única opción. Y el segundo comprende el análisis y la reflexión desde la dimensión pedagógica sobre las experiencias emocionales germinadas de las propias narraciones docentes, en la educación virtual.

La investigación tendrá una mirada cualitativa “en términos de metodologías, perspectivas, y estrategas se considera que la investigación cualitativa es un vocablo comprensivo que se refiere a diferentes enfoques y orientaciones (Atkinson, Coffey, y Delamont), (…) no pueda afirmarse ni que haya una sola forma legítima de hacer investigación cualitativa ni una única posición, cosmovisión que la sustente (Mason. 1996 p. 4,) (Irene V. De Gialdino 2006, p. 24).

El enfoque investigativo será el biográfico narrativo descripto por Manuel Delgado-García (2019)

Para una mejor comprensión de lo que supone hablar del método biográfico narrativo ligado al marco de la educación, se hace imprescindible definir las dos dimensiones que componen este enfoque de investigación. Así, siguiendo a Bolívar (2010, pp. 3-4) ha de entenderse el enfoque biográfico como: la investigación que se ocupa de todo tipo de fuentes que aportan información de tipo personal y que sirven para documentar una vida, un acontecimiento o una situación social (…) Mientras que el enfoque narrativo es –entonces– una forma específica de discurso organizado en torno a una trama argumental, secuencia temporal, personaje/s, situación. A partir de estas aclaraciones conceptuales, se evidencia la necesaria dualidad entre lo narrativo y lo biográfico para el desarrollo de una investigación de corte cualitativo, en la que el objeto de estudio queda constituido por la figura del docente y, más específicamente, por el relato de su propia experiencia (p. 4).

El enfoque biográfico- narrativo se plantea desde la propia construcción de la investigación como plantea por (Connelly y Clandinin 1995), plantean a la narrativa desde un triple sentido por un lado el fenómeno que se investiga comprende a la narrativa, como producto o resultado escrito o hablado por otro lado se advierte como el método de la investigación (investigación narrativa, como forma de construir/analizar los fenómenos narrativos) Y por último se le dice al el uso que se pueda hacer de la narrativa con diferentes fines (por ejemplo, promover -mediante la reflexión biográfico-narrativa-el cambio en la práctica en la formación).

Las técnicas a utilizar: serán la entrevista en profundidad y análisis de narrativas de docentes universitarios (en la misma entrevista se les pedirá a los quieran sean que realicen algunas narraciones sobre el proceso de enseñanza). Las unidades de análisis se propondrán a partir de las tres dimensiones de análisis descriptas anteriormente.

La Población a estudiar serán entre 12 y 21 participantes en total: docentes universitarios

Finalizando y teniendo en cuenta las experiencias emocionales identificadas y analizadas en el proceso de enseñanza universitaria virtual obligatoria se intentará construir estrategias de apoyo que contribuyan a una nueva manera de intervenir en la educación a partir de la construcción de los propios protagonistas y del análisis de sus narraciones, como una pequeña contribución a la comunidad educativa.

Informe

Luego de haber presentado la introducción y a metodología que se va a trabajar se expresa que la misma investigación está en proceso y por tal motivo se coloca el marco teórico pero no están los resultados a continuación:

Algunas definiciones de emoción, a partir de los análisis realizados por los diferentes autores se expondrá como definen a la emoción desde la psicología, en el cual no se intenta elaborar una nueva critica a las concepciones de esta sino desde lo elaborado por las distintas investigaciones y teorías psicologías, poder adentrarse en sus definiciones y comprender que es una emoción como base de la investigación; una primera aproximación sintética al término, plantea que existen tres principales teorías sobre la emoción; la primera, formulada por James (1884) y Lange (1885) se centra en el componente fisiológico; la segunda, expresada por Cannon (1927) y Bard (1938) encierran el componente cognitivo (experiencia subjetiva); la tercera, de Schacter-Singer (1962) circunscribe el componente expresivo.

A continuación se verán diferentes enunciaciones realizadas por Eduardo Bericat (2012):

Definiciones y tipos de emoción Denzin (2009 [1984]: 66) define la emoción cómo una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorren del cuerpo, y que, durante el trascurso de su vivencia. (…) Lawler (1999: 219) define las emociones como estados evaluativos, sean positivos o negativos, relativamente breves, que tienen elementos fisiológicos, neurológicos y cognitivos. Aunque, en la actualidad, el término general más utilizado es el de emoción, es importante distinguir entre diferentes clases de estados afectivos. (…) Gordon (1981: 566–7) distingue entre emociones y sentimientos, que según él serían pautas socialmente construidas de sensaciones, gestos expresivos y significados

culturales organizados en torno a la relación con un objeto social. Lawler (2001: 326–8) distingue entre emociones globales, o respuestas genéricas al resultado de una interacción, involuntarias y no condicionadas por una interpretación o atribución cognitiva, y emociones específicas, que los actores asocian con determinados objetos y definen mediante un esfuerzo interpretativo. (p.1, 2)

Entre estas conceptualizaciones se visualiza a la emoción dentro de la investigación desde las situaciones vividas por los y las docentes universitarios tal como lo platea Denzin (2009):

"una experiencia corporal viva, veraz, situada y transitoria que impregna el flujo de conciencia de una persona, que es percibida en el interior de y recorren del cuerpo, y que, durante el transcurso de su vivencia, sume a la persona y a sus acompañantes en una realidad nueva y transformada – la realidad de un mundo constituido por la experiencia emocional" (p.66).

Una definición sobre emoción para tener más herramientas conceptuales que favorezcan a la reflexión Alzina (2010) plantea:

Una emoción es un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción (Bisquerra, 2000). Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas. (…) La emoción es un concepto multidimensional que se refiere a una variedad de estados, muchos de ellos solapados pero con distinto contenido. (p. 20).

Procesos de enseñanza universitaria

Siguiendo con el marco conceptual se continuará con la definirá a la enseñanza y al proceso de enseñanza para poder describir y conocer el cómo y para qué se enseña. Referido a enseñanza se tomó a un autor que la define de la siguiente manera –"Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción". (Freire, 2004, p.22) Este concepto es indispensable para la investigación ya que el autor propone que los métodos antiguos de la pedagogía tradicional de memorización mecánica y el papel distante entre docentes y estudiantes no aportarían nada a la enseñanza sino que suponen un obstáculo. A continuación otro aporte necesario plateado sobre la enseñanza: "adherimos a las concepciones que conciben a la enseñanza como una intervención social (Camilloni, 1996),

como una intervención intencionada en el campo de las prácticas sociales. Al enseñar se interviene en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones, y ello a la vez, implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación" (Steiman J. 2017, p.2)

Debido al marco virtual en la que se propone analizar el proceso universitario; una segunda aproximación al tema se introduce a la enseñanza teniendo en cuenta lo teórico/ disciplinar y la práctica (Pogré 2014) plantea diferentes puntos pertinentes:

"Tomando como base el concepto de comprensión como desempeño (Perkins, 1999) y la idea de enseñanza como actividad intencional, señalamos que son los docentes los encargados de diseñar qué tipo de experiencias formativas ofrecerán a sus estudiantes, por lo tanto cuáles serán las tareas en términos de Doyle (1995) propuestas en el recorrido curricular de modo de propiciar desempeños de comprensión. "(p. 67)

"La prácticas del conocimiento refieren a algo más que al conocimiento aportado por las teorías, se trata de un saber hacer en un campo específico del conocimiento(…) que los habilitan para su ejercicio: son prácticas regladas organizadas como dispositivos que permiten ver enunciar e implicarse en relaciones de poder y vincularse de determinadas maneras con el conocimiento (…) Qué enseñar, teniendo en cuenta que estamos formando a quienes serán miembros de nuestras comunidades profesionales/ académicas, y cómo hacerlo son dos preguntas fundamentales a la hora de repensar la enseñanza en la educación superior". (p. 64)

"La enseñanza en el campo de las diferentes profesiones tiene la peculiaridad de estar orientada no sólo a comprender los diferentes campos de intervención sino también a ser capaces de desarrollar una acción transformadora. En ese sentido los profesionales no pueden renunciar a la práctica de la intervención pero tampoco pueden renunciar a un soporte teórico que sintetice el conocimiento de sus campos de acción a partir del dominio de un conjunto articulado de disciplinas" (p.66).

Además es importante tomar en cuenta estas citas que analizan la enseñanza universitaria distinguiendo las materias teóricas o disciplinares de las prácticas y lo referido a la tensión teoría práctica en la enseñanza universitaria y las relaciones a que acontecen en esta esto es muy relevantes debido al objeto de estudio de la investigación planteada en el plan ya que se van a tomar entrevistas y analiza de las narraciones de docentes de materias disciplinantes y de materias prácticas.

Además de la enseñanza es importante conceptualizar sobre narraciones para comprender lo que se va a realizar en lo metodológico para lo mismo se tomó en cuanta a:

"La documentación narrativa de experiencias pedagógicas comenzada por Suárez y su equipo en Argentina, como una estrategia de investigación formación- acción entre docentes, tiene alcances de estas investigaciones en el campo de la pedagogía pero proyectado a otras disciplinas. Es estrecha su vinculación con estos estudios en América Latina, en Brasil puntualmente, con los directores de "pesquisa educativa" María Da Conceicao Passegi y Eliseo de Souza (2014 y sgtes.). Además, es notable el impacto de estos estudios por "la vinculación histórica con las tradiciones teóricas que la enmarcan en el terreno discursivo de la pedagogía moderna" (Suárez, 2012:354).(…) Una práctica que promueve desde la formación y desde los cambios educativos modos participativos y colaborativos" (Felli, María Susana 2016. p. 223)

Educación virtual en el nuevo contexto actual

Para comenzar a describir la educación virtual obligatoria es necesaria contraponerla con la educación tradicional para comprender su proceso anterior y actual, para esto un autor la explica de la siguiente manera Moreira y otros (2014)

La virtualidad trasciende la mera extracción de información de sitios web o la descarga de archivos para ser leídos; implica un proceso de análisis y formación de relaciones cognitivas. En este contexto, el aula virtual debe ser el medio para pensar y aprender, no solamente para intercambiar documentos y comunicarse de manera asincrónica. Las actividades diseñadas para un entorno virtual (…) son similares tanto en la educación virtual como en la presencial (…) Un aula virtual exige trabajar escalonadamente bajo nuevos esquemas, pues la tecnología ha generado espacios disruptivos de enseñanza-aprendizaje (…) En un contexto amplio, la educación tradicional tiene un carácter rígido e inflexible; por otro lado, la virtualidad expone a los participantes a situaciones más amplias y flexibles que los obligan no solo a recolectar contenido sino a procesarlo y buscarle una utilidad práctica.(…) La virtualidad trasciende las referencias temporales tradicionales, pues no confina la actividad educativa a un único momento o espacio. El participante puede tener acceso al curso en el momento que así lo desee y realizar sus actividades sin necesidad de coincidir en tiempo o espacio con los demás participantes, de ahí el carácter "atemporal" de la virtualidad. Es así como, dadas las

particularidades de los entornos virtuales –más flexibles y tal vez menos estructurados que los contextos presenciales–, el manejo y la regulación de los recursos disponibles podría resultar sensiblemente diferente (p. 6, 8.) Ante los diferentes desafíos propuestos por la tecnología referida a la educación virtual se presenta como una alternativa pero con nuevos retos y una perspectiva ética en emergentemente como una posibilidad.

1. BIBLIOGRAFÍA

• Cavieres-Fernández, E. A. (2018). Epistemología y experiencia en Freire. Contribuciones a una metodología narrativa. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 11 (22), 87-98. doi: 10.11144/Javeriana.m11-22.eefc.

• Civarolo, M. M. (2014). Didáctica general y didácticas específicas: la complejidad de sus relaciones en el nivel superior. Villa María: Universidad Nacional de Villa María. Cap. Los desafíos actuales de la enseñanza en el nivel superior. Enseñar en la universidad para que todos puedan comprender. Dra. Paula Pogré.

• Deisy Johanna Tiria Morales (2015) "La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza- aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° primaria" Tesis que para obtener el grado de Maestría en Educación con Acentuación en Procesos de Enseñanza Aprendizaje Presenta: Deisy Johanna Tiria Morales, CVU: 562406, Asesor Tutor: Mtro. Diego Aponte Chiriví, Asesor Titular, Dra. Astrid Viviana Rodríguez Sierra, Duitama, Boyacá, Colombia.

• Eduardo Bericat, 2012, 'Emociones', Sociopedia.isa, DOI: 10.1177/205684601261© 2012 ISA (Editorial Arrangement of Sociopedia.isa)

• Expósito, E., &Marsollier, R. (2020). Virtualidad y educación en tiempos de COVID-19. Un estudio empírico en Argentina. Educación y Humanismo, 22(39), 1-22. https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4214

• Freire, P. (2004). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.Fuente: Paz e Terra SA Ciudad: Sao Paulo Año de la publicación: ISBN 85-219-0243-3.

• Felli, María Susana,(2016) susanafelli@gmail.com ISFDyT N° 9 y FPyCS. Universidad Nacional de La Plata .Narrativas pedagógicas en Educación Superior: una experiencia desde

la Práctica Docente I Compiladora: Claudia Agüero, Mariana Cabal, Mónica Insaurralde. Páginas: 968. ISBN: 978-987-3941-15-3.

• Jean Clandinin y Michael Connelly (2000), Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research, Jossey-Bass, San Francisco, California.

• Irene Vasilachis De Gialdino, (2009). "Estrategias de investigación cualitativa", GEDISA.

• Moreira-Segura, C; Delgadillo-Espinoza, B.(2014) La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. Tecnología en Marcha. Vol. 28, Nº 1, Enero-Marzo. Pág 121-129

• Neciosup La Rosa, Fernando Luis (2007). La educación superior virtual. Un reto para la universidad latinoamericana. En publicación: Escenarios mundiales de la educación superior. Análisis global y estudios de casos. López Segrera, Francisco. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. ISBN 978-987-1183-61-6. Disponible en: http://bibliotecavirtual.CLACSO.org.ar/ar/libros/campus/segrera/11La_Rosa.pdf

• Rafael BisquerraAlzina, p: 20, 2010) "Psicopedagogía de las emociones" EDITORIAL SÍNTESIS, S. A. Vallehermoso, 34. 28015 Madrid Teléfono 91 593 20 98 http://www.sintesis.com Impreso en España-Printed in Spain

• Relmecs, diciembre 2018 - mayo 2019, vol. 8, no. 2, e043, ISSN 1853-7863

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro Interdisciplinario de Metodología de las Ciencias Sociales. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente

Universitario Manuel Delgado-García-Universidad de Huelva, España.

• Rebollo Catalán, Mª. A., García Pérez, R., Barragán Sánchez, R., Buzón García, O. y Vega Caro, L. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. RELIEVE, v. 14, n. 1, p. 1-23. http://www.uv.es/RELIEVE/v14n1/RELIEVEv14n1_2.htm

• Rodríguez sutil, C. (2013). ¿Qué es una emoción? Teoría relacional de las emociones. Clínica e Investigación Relacional, 7 (2): 348-372. [ISSN 1988-2939] [Recuperado de www.ceir.org.es]

• Ruiz, H. y Galindo, A. (2015).Reflexiones sobre la enseñanza en la virtualidad desde un sustento ético. Itinerario Educativo, 65, 271-293.

• Steiman J. (2017) Las prácticas de enseñanza en la educación superior Un enfoque teórico-analítico– Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV Número 26, V2, pp 115- 153. ISSN 1668-5024. Ver en www.hologramatica.com.ar

La Pizarra Virtual, un recurso favorecedor de la mediación pedagógica y del trabajo colaborativo

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Ana B. Rúa

anarua@email.unsl.edu.ar

María Melina Manzur

mmanzur@email.unsl.edu.ar

Palabras clave: (entre 3 y 5) Educación - mediación - Pizarra virtual - colaboración

Desarrollo de la Experiencia

Los contenidos. La asignatura educación a distancia de 5to año de la Lic. en Cs. de la Educación está organizada en ejes y el primero hace referencia a las bases conceptuales de la educación a distancia, a las denominaciones y modalidades asociadas, a las generaciones en educación a distancia, a la imagen social de la modalidad, entre otros, todos ellos puestos entre signos de pregunta, atendiendo desconciertos y dudas respecto a cómo estábamos haciendo para virtualizar la asignatura. Respondimos, explicamos una y mil veces que el modo adecuado que encontramos para mantener el vínculo pedagógico con las y los estudiantes era ofreciendo una experiencia de aprendizaje mediada por tecnologías y no educación a distancia, siempre con el propósito de incentivar la búsqueda de estas respuestas de manera grupal, colaborativa, constructiva desprovista de prejuicios, de imágenes impuestas por los medios o políticas poco favorables para la modalidad y que pudiéramos develar durante el desarrollo del programa favoreciendo aprendizajes significativos y obteniendo

fundamentos para que por sí mismos, por sí mismas revalorizaran la experiencia de aprendizaje en un contexto nada habitual donde más de un factor estaba interviniendo.

Además, podemos decir que esta asignatura por plan de estudios se cursa históricamente de manera presencial y que solo ha sido virtual durante los dos años de pandemia. Tiempo suficiente para rearmarnos y adquirir experiencia en el uso de aulas virtuales en Classroom, en Moodle y otras plataformas adaptadas para aprender y comunicarnos, por ejemplo: WhatsApp, Facebook, Instagram, Spotify, Anchor, etc. Cada una con un lenguaje específico y características especiales que necesariamente debimos conocer para apropiarnos y utilizarlas en educación, para mediar contenidos y hacerlos aprendibles para los y las estudiantes que cursaron bajo estas circunstancias en el 2do cuatrimestre de 2021.

Las prácticas de aprendizaje. Cuando el objetivo es fomentar el trabajo colaborativo en el aula virtual como estrategia pedagógica y comunicacional que busca el encuentro de las voces a través de palabras claves, de síntesis y metáforas visuales, la claridad en las consignas suele ser la clave del éxito para que se conjuguen opiniones, saberes y experiencias previas de las y los estudiantes con lo nuevo, lo disruptivo, lo desafiante para seguir aprendiendo y apropiándose de recursos digitales para los nuevos escenarios a los que fuimos eyectados por la pandemia Covid 19.

“El trabajo colaborativo mediado por TIC es una estrategia didáctica que radica en lo social, en la cual la formación del sujeto que aprende en interacción con otras personas es resultado de la socialización y la comunicación con el grupo. Esto fomenta las habilidades del trabajo de equipo; por ello, es imperante emplear didácticas acordes con las tecnologías actuales y diseñar mecanismos para su evaluación”. Guerra (2008).

“La colaboración en el ámbito universitario propicia algunas ventajas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como la responsabilidad mutua, el intercambio de información y la creación de conocimiento compartido”. Soto y Torres (2013).

Recurso digital Jamboard. Utilizado como el espacio virtual, el tiempo síncrono y asíncrono compartido con un grupo de compañeros/as con un objetivo común, una actividad común y el desarrollo de un contenido puntual.

El recurso Jamboard, fue diseñado y fabricado por Google, es una pizarra digital interactiva y colaborativa, basada en la nube, que cuenta con varias herramientas para dibujar, escribir texto, colocar notas adhesivas e imágenes y permite realizar actividades en tiempo real, puede ser usada en cualquier dispositivo móvil o web. Cada pizarra principal de Jamboard, es llamada Jam, permite crear veinte marcos, es decir, veinte pizarras en blanco dentro del Jam.

Para que el docente pueda utilizar la herramienta Jamboard se necesita que inicie sesión en su cuenta de Gmail. En algunas instituciones como la UNSL, contamos con correo corporativo a través del cual tuvimos acceso a Google y sus servicios durante 2020 y 2021. Con el regreso a la presencialidad algunos de esos beneficios como grabar clases en meet y subirlas a nuestra aula de Classroom se vieron limitadas por tener que asumir individualmente el costo de uso pero aquí solo mencionaremos que utilizando un Jamboard se puede compartir la pantalla en un meet para que los estudiantes y los docentes puedan visualizar y seguir sincrónicamente el progreso, el proceso de una actividad colaborativa.

Existen muchos videos tutoriales en YouTube que nos hacen muy fácil la tarea de aprender a generar este espacio y ponerlo al servicio del aprendizaje de nuestras/os estudiantes. Encontramos el paso a paso describiendo cómo iniciar una jam, reconociendo en el panel izquierdo las herramientas que se pueden utilizar para escribir, dibujar, resaltar, etc. En el panel central la posibilidad de crear otros marcos (fundamental si deseamos que trabajen en subtemas distintos grupos y que visualmente tengan unidad), como también muestran que al lado del logo de Jamboard está la posibilidad de editar el nombre, etc. Encontraremos otras experiencias que pueden ahorrarnos los errores comunes al planificar nuestras clases síncronas en la pizarra virtual poniendo a nuestra disposición y capacidad de remixar, los recursos utilizados por otros docentes en buenas prácticas.

Nuestro jamboard. Nombre: La Evolución de la EaD.

Se dividió la totalidad de estudiantes en pequeños grupos de no más de cuatro integrantes. El tema: La evolución de la educación a distancia, en las cinco generaciones propuestas por Garrison y que responden a la aparición y uso de diferentes tecnologías utilizadas para enseñar y aprender a distancia. Se crearon cinco pantallas o marcos de jam para que cada grupo, elegidos al azar, investigará, analizará y realizará una síntesis de una generación utilizando,

palabras claves, imágenes representativas, nombres de representantes del modelo, y periodo de tiempo aproximado.

Los grupos podían utilizar las dos horas que en la presencialidad teníamos asignadas para trabajar de forma síncrona, acompañados por las docentes que podíamos visualizar el proceso de creación desde cero y siguiendo el cursor de quien/es estaban construyendo su conocimiento en ese momento, atentas a las preguntas o dudas que pudieran aparecer en el tablón de Classroom (apoyo para la comunicación) que habíamos acordado además de ser el espacio virtual para compartir los contenidos, consignas, criterios de coevaluación, etc.

También utilizaron para comunicarse entre ellos WhatsApp para acordar roles, tareas y tomar decisiones con respecto a la síntesis que quedaría plasmada en su jamboard.

Por último programamos una puesta en común por meet dónde cada grupo presentó una generación, sus características y estableció relaciones con las otras y necesariamente con la actual o la generación en la que nos encontramos como protagonistas utilizando y apropiandonos de las TIC que nos permitieron seguir aprendiendo, enseñando, colaborando, comunicándonos y tomando de la modalidad de educación a distancia, algo de aquello que metodológicamente hizo posible su desarrollo y crecimiento exponencial en el nivel superior en los últimos tiempos, flexibilidad, actualización permanente de la docencia, aporte de las plataformas como moodle con un diseño especial para la enseñanza y el aprendizaje, normativas que regulan la actividad académica, diseño instruccional, trabajo en equipo, etc. También coevaluamos la actividad y el uso del recurso con los objetivos logrados y valorando positivamente la experiencia.

Conclusiones

Los/as estudiantes de cada grupo tuvieron tiempo de revisar el contenido de su Jamboard antes de coevaluar la actividad y el uso del recurso. Esta observación asíncrona les permitió corregir, cambiar, enriquecer o sumar participaciones de quienes no estuvieron conectados de manera síncrona dejando como resultado un trabajo realmente colaborativo y reflexivo que se tradujo en la valoración positiva de la experiencia en su conjunto.

Los/as estudiantes y las docentes concluimos que el uso de Jamboard facilitó el trabajo colaborativo, el tratamiento pedagógico del contenido, el ejercicio de la capacidad de selección, análisis y síntesis. Reconocimos la importancia de la comunicación y de los recursos que la facilitan, también de los acuerdos previos que organizaron la tarea grupal e hicieron accesible el contenido y pudimos confirmar que todo recurso digital como jamboard en este caso, bien utilizado con un fin educativo o pedagógico claro, siempre es enriquecedor de los procesos de aprendizaje. Sin olvidarnos por ello que el acceso a la conectividad y a los dispositivos son un condicionante para participar de estas prácticas mediadas por tecnologías.

Referencias

Alanya-Beltran Joel y Otros (2021) Educación durante la pandemia COVID-19. Uso de la tecnología en la nube: Jamboard. RISTI, N.º E44, 08.

Disponible en:

https://www.researchgate.net/publication/355479330_Educacion_durante_la_pandemia_CO VID-19_Uso_de_la_tecnologia_en_la_nube_Jamboard

Castro Chacaltana, E. L. (2022). Uso de pizarra digital interactiva para la mejora del aprendizaje colaborativo en estudiantes de una institución educativa de Ica, 2021.

Disponible en:
https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/77600

Ruiz Medina, W., & Demediuk, L. (2020). Aplicación del trabajo colaborativo y sus estrategias de monitoreo docente en la educación virtual, como alternativa pedagógica innovadora para el fomento del aprendizaje en estudiantes del Cibercolegio UCN. Revista Reflexiones Y Saberes, (13), 48–52. Disponible en: http://34.231.144.216/index.php/RevistaRyS/article/view/1220

Soto Ortiz, José Luis, & Torres Gastelú, Carlos Arturo. (2016). La percepción del trabajo colaborativo mediante el soporte didáctico de herramientas digitales. Apertura (Guadalajara, Jal.), 8(1), 00002.

Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802016000200002&lng=es&tlng=es

Sentidos atribuidos a las clases de matemática en el primer año del nivel superior: una indagación narrativa con estudiantes

Institución sede: Facultad de Ciencias Humanas/ Universidad Nacional de San Luis

Expositores: Melina Sposetti (sposettim@gmail.com)

Marisol Martin (marisolmartin09@gmail.com)

Guadalupe García (guadigarmg@gmail.com)

Palabras clave: Investigación biográfico narrativa - Sentidos - Virtualidad - Profesorado de matemática

A modo de introducción

El presente trabajo surge a partir del trayecto de pasantía de investigación titulado: *"Las narrativas como enfoque de investigación en subjetividad y educación"*, realizado en el año 2021 en el marco del proyecto de investigación "Educación y Subjetividad": las prácticas, el curriculum, los saberes y los vínculos en la producción de subjetividad", PROICO 4-1518 en el ámbito de la FCH/UNSL. En esta oportunidad, el foco de la práctica investigativa estuvo puesto en indagar las formas en que los y las estudiantes viven, sienten y piensan las clases de matemática cursadas en el primer año de la carrera Profesorado en Matemática de la Facultad de Ciencias Físico Matemáticas y Naturales de la Universidad Nacional de San Luis, en el contexto particular de la pandemia.

En el desarrollo de la mencionada pasantía se llevó a cabo un proceso de estudio bibliográfico sobre la investigación narrativa en educación, a la vez que se indagó a partir de narraciones solicitadas a dos estudiantes de la carrera y finalmente se realizó un ejercicio interpretativo y de reconstrucción de sentidos.

Como podrá advertirse a lo largo del trabajo, los resultados de esta práctica investigativa son abordados a la luz de diversos aportes conceptuales, especialmente, desde el constructo teórico de "sentidos" y desde el enfoque de investigación biográfico narrativo, permitiendo hacer foco en la perspectiva subjetiva de los involucrados en los procesos educativos, esto es, sus peculiares modos de pensarlos, sentirlos y vivirlos. Contribuciones que pueden enriquecer el pensamiento y debate colectivo en torno a las implicancias que tuvo la pandemia en la

educación, como tiempo complejo y a la vez paisaje de experiencias nuevas en el marco de la virtualización de las prácticas pedagógicas del nivel superior.

El interés en llevar a cabo esta indagación surge a partir de la implicación personal de la pasante, desde su experiencia como estudiante y, más tarde, como docente de la institución, quien observa distintas problemáticas en las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la matemática, y desde el reconocimiento de su inquietud por el carácter subjetivo y subjetivante de la práctica educativa.

Las narrativas como herramienta teórica-metodológica para acceder a los sentidos subjetivos

La noción de sentido permite hacer foco en lo que se escapa con frecuencia en el estudio de los procesos educativos desde perspectivas formalistas u objetivistas, esto es, la perspectiva subjetiva de los/as involucrados/as en dichos fenómenos, perspectiva siempre particular, concreta, situada e histórica. Es decir, las y los sujetos, a medida que transitan sus experiencias educativas van atribuyendo sentido a las mismas, lo que contribuye a orientar su accionar, y dominar la contingencia. Así, según Melich (2006) el ser humano no puede, al llegar al mundo, dejar de producir sentidos en relación a las/os otras/os con quienes se encuentra, en relación a sí mismo y en relación al mundo en el que vive. Por ello, la única realidad que existe sería la realidad narrada, constituida, leída, interpretada por el lenguaje, y un tipo especial de lenguaje: el lenguaje simbólico, que muestra lo que la realidad significa para cada quien.

Las narrativas, en tanto enfoque específico de investigación educacional -y no sólo como una metodología cualitativa más-, ofrecen conceptos y metodologías muy valiosas para la indagación del plano subjetivo en educación, porque permiten "contar las propias vivencias y leer (en el sentido de "interpretar") dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación" (Bolívar,2002,p.3)

Podemos decir que:

Las narrativas dan cuenta de un conocimiento situado, en el que saberes y experiencias se recrean a medida que se narran. En ellas están comprometidos aspectos cognitivos, afectivos y de la acción, el sujeto se reconstruye y se repiensa a la luz del presente. Los textos narrativos, sin pretensión de universalidad, poseen la legitimidad propia de lo que

es expresión de una situación vital y vehiculiza un sentido para lo que nos pasa (Larrosa, J., 1998, 26).

De esta forma, desde la investigación narrativa, se habilita la posibilidad de estudiar la forma en la que los seres humanos experimentan el mundo y a situarnos cerca de la experiencia real vivida y significada (Connelly, D. y Clandinin, M., 1999). Como bien lo plantea Ripamonti, Lizana y Yori (2016):

> En las narraciones se puede describir, analizar e interpretar los significados producidos, poniéndolos en relación con los contextos prácticos en los que emergen. El hecho de elaborar una narración implica que el relator selecciona episodios vividos y les otorga cierta unidad de sentido, en virtud de la necesidad o el interés de transmitir algo significativo, dando un sentido nuevo o más profundo a su propia práctica (p.4).

Desde este enfoque, la práctica investigativa desarrollada en el marco de la pasantía ha intentado focalizar la mirada en las propias historias que cuentan las y los sujetos, en las diversas interpretaciones que ellas/os realizan y en las reinterpretaciones nuestras a propósito de ellas, deteniéndose puntualmente en las formas de vivir, sentir e interpretar las clases de matemática.

1-Sentidos emergentes en torno a las clases de matemática en el primer año universitario

Como es sabido, los y las estudiantes que se proponen estudiar por primera vez una carrera en el nivel superior deben enfrentarse al aprendizaje de una multiplicidad de saberes que van más allá de los contenidos disciplinares. “El oficio de ser estudiantes” consiste en diversas habilidades que deben desarrollar para lograr una mejor adaptación al nuevo entorno formativo. En el caso de los y las estudiantes ingresantes a la universidad en 2020 y 2021 esta problemática de adaptación a una nueva institución educativa cuya organización y gestión desconocen, se vio profundizada a causa de la suspensión de la presencialidad a partir del decreto del ASPO y DISPO (Aislamiento -y más tarde Distanciamiento - Social Preventivo y Obligatorio) como consecuencia de la pandemia originada por la Covid-19.

Este nuevo escenario en el que inevitablemente se vio afectada toda la comunidad educativa, condujo a explorar nuevas formas y prácticas que aseguraran la continuidad de la formación universitaria mediada por TICs.

A partir de un ejercicio interpretativo de reconstrucción de sentidos vehiculizados desde las voces de estudiantes que narraron la continuidad pedagógica mediada por TICs, presentamos una selección de núcleos de significaciones emergentes, algunos de los cuales aluden a experiencias valiosas que se recuperan, mientras que otros se problematizan por obstaculizar los aprendizajes:

1. El valor de la flexibilidad horaria y la disponibilidad de las clases en la virtualización pedagógica

En sus relatos destacan positivamente algunas posibilidades que abrieron las prácticas de enseñanza remotas en el marco de la virtualización pedagógica, recuperando especialmente como valiosa la **flexibilidad horaria** que se habilita:

(…) no sé, tenés un turno al médico que no podes cancelar, un turno al dentista, y justo se te cruza con una clase. Tenés la facilidad de que esté grabada y no te perdiste una clase… Es más, a mí se me juntan mucho los horarios de mi deporte con esto de cursar.

(...) Un compañero, que él trabaja, es grande, ¿no? y, bueno, también me comentaba que era muchísimo más cómodo el modo virtual. Yo creo que prefiere más lo virtual por el tema de la organización de su vida. (s1)

Podemos decir que se valora la posibilidad de organización de sus prácticas del estudio compatibilizándolas con otras actividades como el deporte, el trabajo u otras tareas de cuidado en el marco de compromisos familiares, para el caso de quienes tienen hijos/as o algún otro familiar a cargo. La disponibilidad permanente de las clases grabadas parecen habilitar un manejo más libre de sus horarios de estudio.

A su vez, esta práctica les otorgaría la posibilidad de detenerse en los conceptos que les resultan más difíciles al visualizar los vídeos de clases tantas veces como consideren necesario. En palabras de una de las estudiantes respecto a su experiencia con las clases de matemática:

Me gustaba que sea virtual porque si no los entendía, o me perdía de tomar nota de algo, como la clase estaba grabada, lo volvía a ver … y como que me quedaba muy fija la idea. (s1)

Considerando sus voces, pareciera que lo valorado en tiempos de pandemia, se asocia a cierta condición de flexibilidad y disponibilidad que configuraría una nueva experiencia de los

procesos de aprendizaje desde una mayor autonomía como estudiantes. Experiencia que resulta particularmente nueva e interesante y que podría iluminar el pensamiento acerca de nuevos posibles para la organización pedagógica y horaria en la facultad.

0. Carencias de mediaciones pedagógicas en las clases que se acentúan en la virtualidad

Tal como señala Davini (2008), las prácticas de enseñanza y de aprendizaje ocurren en el marco de un sistema dinámico de mediación social y cultural que incluye el contexto, un ambiente organizado con determinados sujetos, artefactos culturales y recursos. Este sistema dinámico es muy diferente cuando tiene lugar de manera presencial o mediado por TICs.

Desde los relatos emergentes aparecen aspectos problemáticos de la virtualidad, asociados al hecho de que las mediaciones que se ofrecen resultan diferidas en el tiempo e insuficientes para apoyar los procesos de aprendizaje. Asimismo, en especial los y las estudiantes denuncian falta de articulación teoría-práctica en los entornos virtuales.

> Algo negativo que me gustaría recalcar, bien recalcado, es que nos subían los videos de teoría para ver pero cuando me surgen dudas en el momento no te podes sacar la duda con nadie. Tenés clases de consulta obviamente, pero anotar las dudas y después consultarlas en la clase no es lo mismo que consultar en el momento, cuando están dando la clase. (s2)

Las problemáticas en torno a las mediaciones pedagógicas son un fenómeno que, si bien ya estaba presente en el nivel superior -cuya didáctica específica es de desarrollo más reciente (Lucarelli, 2000)- parece haberse acentuado en la virtualidad, ya que a menudo los y las docentes, ya sea por opciones personales o limitaciones técnicas y materiales, priorizaron las actividades asincrónicas, clases grabadas con escasos momentos de intercambio, retroalimentación, diálogo y construcción conjunta, tan necesarios para los procesos de aprendizaje.

Asimismo, mayores distancias y desarticulación teoría-práctica parecen poblar el paisaje de las prácticas pedagógicas en pandemia:

> Ellos nos dan prácticos cortos, prácticos largos y te dan la actividad para entregar. Todo eso lo tenés que hacer en un plazo de 10 días y es como mucho… Así que bueno, las clases de consulta ahora, por ejemplo, se basan en que resolvemos los prácticos cortos y bueno, las dudas van surgiendo, y cada uno consulta por su parte. Pero la cosa es que, las clases,

al no ser sincrónicas, muchos de los prácticos no los podés realizar porque no es lo mismo ver la teoría y después hacer un práctico y no tenés ni idea de cómo hacer los ejercicios. Eso me pasa a mí… (s2)

Con estas palabras de los/las estudiantes, podemos configurar la idea de cierta desconexión entre la teoría y la práctica, problemática pedagógica ya presente desde antaño, pero profundizada en la pandemia. En este contexto el esfuerzo de establecer relaciones entre teoría y práctica ha recaído en los y las estudiantes de manera solitaria, debido a la falta de espacios concretos de interacción donde se promuevan este tipo de articulaciones.

Podemos decir que desde sus relatos se configura la idea de una tensión entre los apoyos y ayudas que reciben y las demandas o exigencias que deben atender en períodos de tiempo que les resultan insuficientes, lo que se manifiesta a nivel subjetivo en forma de frustración.

Cuando empecé, como que me ponía súper histérica porque quería hacer todo y no, no llegaba y, a veces, como que no entendía algunas cosas… primero me atropellé, por así decirlo, me sentí súper mal, me re frustraba, pero trataba de presentar todo (...) en sí he sentido mucho estrés… mucho, mucho estrés…

Más que todo, frustración. Esa creo que la he sentido bastante. Y bueno, por ahí ese sentimiento de alegría, de qué estás haciendo una carrera y te sentís súper bien pero después, en algunos momentos, cuando te va mal o algo, sentís como unos bajones…

0. Circulación del poder y experiencias de subordinación

Como es sabido, la tríada docente-alumno-conocimiento ha comportado siempre relaciones de poder, por un lado, aquellas que se juegan en el vínculo con el/la docente y, por otro, aquellas que proceden del conocimiento que se enseña en el marco de las tradiciones científicas y curriculares.

En cuanto a las relaciones de poder en el vínculo pedagógico, las y los estudiantes destacaron la forma particular que el/la docente tenía de vincularse con ellas:

El profesor explica bien pero,… es como que tenemos un error y nos re reta, nos trata muy mal y como que no nos da margen a la equivocación o no podemos preguntar cómodamente porque se saca… así que intimida un poco preguntarle algo… (s1)

(...) choca mucho (...) la forma de enseñar del profe con la forma en que a mi me gustaría que me enseñen. (...) él tiene diapositivas y las va pasando, pero no me gusta porque como que las va leyendo y cada 5 diapositivas o cada 2 diapositivas se para y ahí te explica. Pero… no me gusta eso porque, te lo lee como si vos ya lo tendrías que saber. (s2)

En sus relatos se ponen de manifiesto experiencias pedagógicas en que desde la enseñanza se supone una autonomía estudiantil en la comprensión desde los inicios del proceso. En este sentido las dudas que plantean los y las estudiantes a veces son interpretadas como una falta de atención o de estudio y no como una dificultad para comprender el contenido en cuestión.

La relación Docente-Alumno a la que aluden parece marcadamente asimétrica, desde el ejercicio de un poder vinculado a la posesión de un saber y como efecto de institución, aspectos en los que se ha fundado la autoridad pedagógica tradicional (Tenti Fanfani, 2011). Desde este investimento, y en función de los juegos vinculares a los que aluden, pareciera verse limitada la confianza necesaria para preguntas o comentarios desde una posición más libre y activa por parte de los y las estudiantes.

Queda de manifiesto en sus voces vivencias de temor y una posición subjetiva de evasión ante cualquier conflicto:

(...) mi papá es profesor acá de la universidad y me dijo que si vos te llegas a cruzar con un profe, se corre la bola y por ahí, después,… los otros te van a tener entre ceja y ceja. Entonces me contraigo un poquito y me quedo en el margen porque sino bueno… ya veo que me perjudica para después…

Asimismo, en cuanto a las relaciones de poder con el conocimiento matemático, cuando se les interrogó acerca de la pertinencia y utilidad de los saberes que estudian para su futuro profesional, mantuvieron una postura acrítica, priorizando dedicar tiempo al estudio y la comprensión de estos saberes y dejando de lado cualquier cuestionamiento desde saberes que generan mayor interés o les serían útiles para su formación profesional.

(...) tengo amigas más chicas que yo, de otras escuelas, entonces también he visto que lo que yo vi en el ingreso, en el primer cuatrimestre y ahora en el segundo, lo están viendo mis amigas… obviamente no tan complejo, pero más o menos. Y yo digo: 'Ah, bueno, cuando yo sea profesora me va a tocar explicar esto' (...) todo está conectado con todo, así

que si me lo están dando ahora es porque claramente después para algo me va a servir... (s1)

Yo trato de no cuestionar nada porque… sí, por ahí surge la pregunta '¿y por qué me dan esto?' Pero después digo, 'No, porque si me lo están dando para algo es, en algo se va aplicar' Así que trato de ponerle todo el empeño posible para entenderlo. (s2)

Las vivencias puestas de manifiesto a partir de sus voces nos permiten configurar la idea de una posición subordinada, un modo de ser estudiante que prioriza la adaptación a lo dado sin lugar a críticas epistemológicas.

Desde la propia experiencia de la pasante como estudiante de la misma carrera en la misma institución, emerge la identificación con esta posición subjetiva de los y las estudiantes de esta indagación. Pareciera que las críticas sobre los saberes de la formación tienen lugar al momento de tener que dictar las primeras clases en las prácticas profesionales, es decir, en los últimos dos años de la carrera. Esto se debe a que el contenido disciplinar que se exige en la carrera desde primer año requiere de una abstracción muy profunda y niveles de razonamiento muy complejos en comparación con los contenidos que, de acuerdo a los lineamientos curriculares nacionales y provinciales, están estipulados para la secundaria. Los contenidos que obligatoriamente se deben dictar en dicho nivel se abordan únicamente desde la enseñanza, no se exigen a nivel disciplinar en profundidad y se evalúan sólo superficialmente para poder ingresar a la carrera. La representación que circula entre la docencia es que si un estudiante domina contenidos disciplinares más "complejos" también dominará los contenidos más "fáciles".

0. Dinámica de las clases que valoran: aspectos irremplazables de la presencialidad

Si bien los estudiantes consideraron la retroalimentación ofrecida por algunos/as docentes como un aspecto satisfactorio de las clases de matemática en la modalidad virtual, le otorgan aún un mayor valor cuando este intercambio se realiza en las clases presenciales.

Normalmente se suele desarrollar la teoría y ahí uno… Bueno, a mí me gusta mucho la teoría sincrónica. Algunos profesores han hecho así y uno va consultando sus dudas y el profesor te va contestando.

Asimismo, la presencialidad, desde sus experiencias, favorece el intercambio entre pares y la resolución de prácticos en grupos, lo cual enriquece tanto el aprendizaje individual como el colaborativo. En esos intercambios, se comparten diferentes estrategias, formas de pensar y de estudiar e incluso se potencia la comunicación y argumentación matemática.

Con respecto a las dinámicas de clases que valoran, ponen en primer plano la dedicación del docente, la predisposición para responder dudas, para coordinar clases de consultas y para explicar un mismo tema de diversas formas, utilizando diferentes estrategias, ejemplos y representaciones, lo que consideran favorecedor del aprendizaje y la comprensión de los conocimientos.

(...) era muy didáctica con sus clases porque primero te da la teoría, las presentaciones de Powerpoint y te ponía hasta dibujitos, para que lo entendieras, te daba ejemplos. Después, cuando teníamos que realizar la actividad, la resolvíamos todos juntos… y así hacíamos. Y bueno, eso me gustó mucho esa forma de enseñar porque se te va quedando más… (s2)

Si no lo entendías te daba una clase aparte, en la clase de consulta, y ahí como que llevaba todo preparado, una lista de ejercicios a resolver para poder enseñarte esa duda en específico. (s2)

Explica primero, digamos, "en idioma criollo", hace como una introducción para que entendamos más o menos, después lo mete en un ejemplo de la vida cotidiana y después va a la teoría que es lo complejo, pero ya teníamos como toda una introducción. A mí me parece muchísimo más fácil entender así (...)

Desde sus voces entendemos que las situaciones más fructíferas en términos de enseñanza y de aprendizaje resultan aquellas en que por un lado el docente despliega diversidad de estrategias, emplea metáforas o analogías relacionadas con la vida cotidiana, y en el marco de un contexto donde se habilita el aprendizaje cooperativo, como un proceso que involucra la interacción con pares, que permite la construcción de conocimiento, la resolución de conflictos cognitivos, en el marco de complejas mediaciones sociales.

A modo de cierre

La pandemia abrió nuevos posibles en las prácticas pedagógicas de la educación superior conmoviendo especialmente la organización de tiempos y espacios para el estudio, interpelando los dispositivos de formación que se ofrecen. En este sentido, la comparación entre clases presenciales y remotas mediadas por TICs se reposicionan en el debate.

Las políticas educativas que facilitan el acceso y permanencia de los estudiantes en las carreras de educación superior, necesitan pensar en los sujetos reales que asisten a la universidad, sus necesidades y posibilidades. Esperamos que las voces subjetivas presentadas en este trabajo -reconstruidas en núcleos de sentidos- al referir a los procesos de formación, pueden contribuir a enriquecer el pensamiento y debate colectivo en torno a las implicancias que tuvo la virtualización pedagógica en el marco de la pandemia, como tiempo complejo y a la vez como paisaje de experiencias nuevas, tanto desde sus aspectos posibilitadores como obstaculizadores.

Si bien emergieron sentidos que valoran la posibilidad que habría habilitado la virtualización, de autonomía para la organización personal de los tiempos de estudio así como la disposición permanente de material de estudio audiovisual; no obstante ello se configuran sentidos de imposibilidad, obstáculo y frustración ante la falta de mediaciones docentes, necesarias para la articulación teoría-práctica, y la cabal comprensión de contenidos, que se vivencian de modo más satisfactorio en las clases presenciales.

Nos parece importante poner de relieve que el proceso de cercanía y diálogo que implicó un enfoque de investigación desde las narrativas, generó espacios espontáneos de apertura que dejaron manifiestas las implicancias emocionales que conlleva ser estudiantes de una carrera universitaria, dimensión personal y afectiva de la formación, bastante relegada e invisibilizada por la didáctica y la institución universitaria, que suelen hacer foco principalmente en cuestiones académicas y disciplinares.

Bibliografía

Blanco García, N. (2012). Saber para vivir. *Saber para vivir*, 158-183.

Bolívar Botía, A. (2002). "¿ De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, *4*(1), 01-26.

Clandinin, D. J., Connelly, F. M., & Bradley, J. G. (1999). *Shaping a professional identity: Stories of educational practice*. McGill Journal of Education, 34(2), 189.

Davini, M. C. (2008). Métodos de enseñanza. *Didáctica general para maestros y profesores. Buenos Aires: Santillana*.

Fanfani, E. T. (2011). *Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente.* Aprendizaje y desarrollo profesional docente, 39.

Larrosa, J. (1998). Bildung y nihilismo. *Notas sobre falso movimiento, de Peter Handke y wim Wenders.* Revista Educación y Pedagogía, (22), 61-77.

Lucarelli, E. A., & FINKELSTEIN, E. (2000). Asesor Pedagógico En La Universidad, El. Paidc"s.

Mèlich, J. (2006). Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación. Argentina: Miño y Dávila

Recalcati, M. (2016). *La hora de clase: por una erótica de la enseñanza* (Vol. 504). Anagrama.

Ripamonti, P., Lizana, P., & Yori, P. (2016). *La construcción de los saberes prácticos docentes. Una mirada desde narraciones biográficas y pedagógicas. Saberes y prácticas.* Revista de Filosofía y Educación, 1, 1-23.

Procesos de Inclusión Educativa Mediados por la Virtualidad

Universidad Nacional de San Luis- Facultad de Ciencias Humanas

Gricelda Ivana Lorena Peláez

pelaezivanalorena@gmail.com

Elina Mariela Bustos

elimbts.78@gmail.com

Palabras clave: Procesos de inclusión, Virtualidad, Barreras.

El derecho a la educación

Contamos con normativas nacionales y provinciales que dan un encuadre legal y promueven la educación inclusiva. El enfoque de las mismas es garantizar el derecho a la educación de calidad para todos los estudiantes. La Ley de Educación Nacional N° 26206 (LEN), establece en el Artículo 11, en sus incisos e y f respectivamente que: "*Garantizar la inclusión educativa a través de políticas universales y de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores más desfavorecidos de la sociedad* y *"Asegurar condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo*".

Normativas posteriores a la LEN, ofrecen lineamientos que permiten repensar las prácticas docentes bajo el encuadre de la educación inclusiva entendida como "la capacidad del Sistema Educativo de atender a todos, niñas y niños, sin exclusiones de ningún tipo" (Orientaciones 1, 2009).

Ahora bien, como se expresa anteriormente, los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad se presentan como un desafío para las instituciones. El modelo de enseñanza homogénea presente en la mayoría de las aulas se resiste a trabajar para atender a la diversidad. El diseño y la puesta en práctica de propuestas pedagógicas que contemplen la heterogeneidad y que permitan a las estudiantes con discapacidad el máximo desarrollo de sus posibilidades, la participación y el pleno ejercicio de sus derechos, son reemplazados con prácticas excluyentes que atentan contra el derecho a la educación contemplados en los marcos legales.

El artículo 24 sobre educación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CIDPD), convertida en Ley para nuestro país en el año 2008 y con rango Constitucional a partir del año 2014, parte de asegurar un sistema de educación inclusivo en todos los niveles así como el derecho a aprender a lo largo de toda la vida; buscando asegurar que: "Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan".

En este período de post pandemia aún se puede afirmar que el Sistema Educativo fue uno de los sectores más impactado por esta crisis sanitaria. De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), más de 1 mil millones de estudiantes fueron afectados a nivel mundial, lo que representa más del 60% de la población estudiantil y más del 15% de la población mundial.

Ahora bien, desde nuestra práctica docente como profesoras de educación especial, podemos observar que antes de que se produjera esta crisis sanitaria, las desigualdades sociales, económicas, educativas y estructurales presentes en la escuela, ocasionaban que muchos alumnos no accedan en igualdad de condiciones a una educación de calidad. Situación más desfavorable para estudiantes con discapacidad en procesos de inclusión.

La pandemia irrumpe en las instituciones

Las barreras para el aprendizaje y la participación, término empleado por Booth y Ainscow (2000) hace referencia a las *dificultades que experimenta cualquier alumno o alumna. Se considera que las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas*. En este sentido son múltiples las barreras que se pueden identificar en las instituciones, entre ellas, barreras actitudinales, metodológicas, físicas, a la comunicación y de accesibilidad.

Si a estas barreras les sumamos el desafío que implicó enseñar y aprender en la virtualidad, podemos advertir que los procesos de inclusión fueron difíciles de sostener debido que nos encontramos con un gran número de alumnos que no contaban con dispositivos o los medios digitales eran insuficientes, escaso conocimiento del uso de las tics, contextos poco favorecedores para aprender virtualmente. Este escenario poco alentador, se repitió en las dos

escuelas del nivel primario. En el caso de los alumnos en procesos de inclusión sostener las trayectorias escolares mediadas por la tecnología se volvió un reto muy difícil de superar.

Identificando nuevas barreras

Aún hoy presenciamos el impacto de la virtualidad en los aprendizajes. El trabajo mediado por una pantalla afectó el vínculo pedagógico tan necesario para sostener las trayectorias escolares. En este escenario poco conocido se fueron presentando entre otras nuevas barreras en el trabajo virtual:

- Ausencia o limitaciones en la conectividad: la mayoría de los alumnos en procesos de inclusión, no contaban con internet por cable, debían usar los datos de la línea telefónica. Esto ocasionaba que en muchos casos no pudieran conectarse a los meet o videollamadas.

- Falta de dispositivos adecuados para conectarse: en muchos de los casos existía un sólo dispositivo que no permitía la descarga de las app más usadas para el trabajo áulico. Falta de auriculares, cámara y micrófono para sostener una retroalimentación.

- Ausencia de herramientas pedagógicas en el hogar: la familia manifestaba a los docentes no saber cómo explicar las tareas, por lo que no se desarrollaban las actividades.

- Analfabetismo digital: docentes, familias y alumnos expresaron no saber cómo acceder a las plataformas, programas y aplicaciones para realizar las tareas.

- Situaciones socio-económicas y afectivas desfavorecedoras: en muchos hogares el trabajo se combinó con las obligaciones escolares, por lo que hubo una sobrecarga de responsabilidades. En otros hogares, el trabajo se incrementó por ser los padres o tutores, personal excepcional por lo que quedó poco tiempo para acompañar el estudio. Algunos requirieron de asistencia económica. La situación de incertidumbre que se vivió afectó en gran medida el hogar de los niños con discapacidad que no contaron con redes de apoyo y acompañamiento como suelen tener en la presencialidad.

- Interrupción de los apoyos externos de profesionales del campo de la salud: el confinamiento no permitió que los apoyos y terapias necesarias para el trabajo integral pudiera sostenerse con la virtualidad.

- Actividades, programas, plataformas, poco accesibles: los materiales que se presentaban no eran accesibles para los alumnos con discapacidad. Por ejemplo los cuadernillos impresos que se repartieron en diferentes instituciones provenientes de nación para el trabajo con alumnos que no contaban con medios para conectarse, no contemplaban adecuaciones en relación a las necesidades educativas derivadas de la discapacidad.

Después de revisar las diferentes situaciones, podríamos asegurar que la gran mayoría de los alumnos en procesos de inclusión de estas escuelas, no contó con los medios para acceder a una educación de calidad garantizada en las normativas.

Cumplir con las tareas asignadas fue difícil ya que no tenían acceso a las herramientas necesarias para conectarse a las plataformas dispuestas por el gobierno provincial.

Ante las propuestas de educación digitalizada en ambas escuelas, algunos alumnos, obtuvieron con mucha dificultad los materiales, en otros casos, directamente quedaron excluidos de un sistema educativo que por derecho debe otorgar a todos los estudiantes educación de calidad, igualitaria y equitativa.

Durante el trabajo en la virtualidad estas nuevas barreras limitaron el proceso de aprendizaje y participación de los alumnos con discapacidad en el nivel primario en las dos escuelas observadas. Esto nos interpela a pensar y replantearnos sobre la manera en que se implementan los dispositivos para garantizar el acceso a la educación y la calidad educativa para los alumnos en procesos de inclusión.

El impacto del trabajo virtual e híbrido con la implementación de burbujas para la asistencia presencial produjo mayor segregación para los estudiantes con discapacidad, lo que se presentó como una nueva vulneración de derechos. Del total de los alumnos en procesos de inclusión de las dos escuelas observadas, la mayoría no pudo acceder a los contenidos ni tareas presentadas en diversos formatos.

Configurando estrategias de accesibilidad

Una vez identificadas las barreras era necesario configurar estrategias que posibiliten el acceso a la educación que circulaba por las redes. Por ello se diseñaron diferentes recursos y estrategias en base a las necesidades educativas y dificultades de acceso al trabajo digital de los alumnos.

En la mayoría de los casos el trabajo desde la plataforma de classroom se reemplazó por video llamadas. Esto permitía sostener el vínculo con el alumno y la familia. Previo al encuentro virtual se entregaba las actividades en formato papel a los tutores. El rol de la familia fue fundamental para sostener las trayectorias escolares. En otras oportunidades, el docente se comunicaba telefónicamente con las familias para explicarles y mostrarles cómo guiar y colaborar con el aprendizaje de los contenidos. Entonces, de esta forma ellas se sentían con mayor seguridad para transmitir los contenidos a sus hijos.

En el caso de los alumnos que no pudieron contar con dispositivos para sumarse a las videollamadas, se diseñaron cuadernillos personalizados. Por lo tanto se preparaban actividades impresas de fácil lectura. Estas eran retiradas por remises durante el confinamiento, luego el docente especial las acercaba a los hogares de los alumnos o los tutores las retiraban de la escuela.

El teléfono fue el dispositivo utilizado por excelencia, por mensaje de audio se explicaban las tareas. Al principio fue difícil organizar y cumplir el horario de la jornada escolar. Poco a poco el tiempo de trabajo se fue ampliando y sosteniendo. Se destinaba un horario fijo por día en el que la comunicación era muy fluida.

Posteriormente los docentes fueron aprendiendo más recursos disponibles en línea. El trabajo colaborativo posibilitó crear proyectos entre diferentes áreas.

El trabajo con pictogramas, audio libros, videos caseros, creación de videos con Filmora, Canva, realización de infografías, stikers, posibilitaron crear clases creativas.

Muchas estrategias pedagógicas se pusieron en práctica para dar continuidad a las trayectorias educativas de todos los niños por igual tratando de sostener el vínculo pedagógico y acercar la mayor equidad posible.

Un requisito a tener en cuenta para el diseño e implementación de dispositivos, clases, cuadernillos, videos, etc., fue el que todos debían ser accesibles, por lo tanto se prestó atención en que los textos y material gráfico sean de lectura fácil. Las copias de los cuadernillos o imágenes debían ser claras, amplias, nítidas. Las letras lo más sencillas posibles. Textos breves, en lo posible con su audio. Los docentes preparamos videos que contaban con subtitulado y audio. Imágenes de apoyo.

Al referirnos a accesibilidad nos basamos en lo que propone Aragall (2010*) la característica que permite que los entornos, los productos, y los servicios sean utilizados sin problemas*

por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura (p. 25).

Algunas conclusiones

Resulta imperioso destacar que durante la pandemia, el aprendizaje se tornó bidireccional, el ingenio para planificar la educación a distancia y sortear las nuevas barreras se convirtió en un peso diario difícil de llevar para los cientos de profesionales acostumbrados y formados para trabajar sus clases de forma presencial. En el caso de los estudiantes y sus familias, como se dijo en anteriormente, el aula se trasladó a cada casa, de repente las pantallas invadieron los hogares de los alumnos y cada padre debió tomar en menor o mayor medida el rol de los docentes.

Al revisar las barreras que se identificaron podemos observar que los alumnos con discapacidad se vieron afectados por una doble exclusión, por un lado la resistencia de las escuelas a acompañar procesos de inclusión y por otro lado, la brecha digital que dejó entrever una nueva y brutal barrera que desmembró al sistema educativo convirtiéndolo en exclusivo para unos pocos e inalcanzable para otros. Es así que la pandemia aumentó la vulnerabilidad de las personas con discapacidad.

Por ello ante un escenario poco alentador se pueden tomar la experiencia del trabajo con la familia como un punto importante para continuar enriqueciendo. La familia es central para acompañar las trayectorias escolares, en este tiempo de post pandemia es necesario seguir convocándolos para el trabajo en conjunto.

El trabajo colaborativo que se pudo realizar con algunos docentes debe seguir. Esto beneficia a todos los alumnos. Algo que permitió el tiempo de distanciamiento fue el de tener reuniones entre todos los docentes, los tutores y profesionales externos. Situación que es difícil de generar en la presencialidad. La importancia del trabajo en equipo, que tenga en cuenta a todos los agentes implicados en la educación de los estudiantes con discapacidad es un requisito fundamental que favorecer los procesos de inclusión. Esto, permite sostener la continuidad pedagógica y proyectar los lineamientos para futuros años lectivos.

A modo de cierre

Resulta necesario centrar la atención en los desafíos que se presentan dentro del ámbito escolar y revisar los apoyos que se pueden configurar desde la modalidad de educación especial, tales como: sostener las trayectorias educativas de los alumnos en procesos de inclusión, alumnos con dificultades de aprendizajes, alumnos en situaciones de vulnerabilidad (económica, social, familiar, etc).

La Educación Especial como modalidad del Sistema Educativo está "destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. La Educación Especial se rige por el principio de inclusión educativa, de acuerdo con el inciso n) del artículo 11 de esta ley. La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común" *(*LEN Art 42*).*

La accesibilidad a la educación es indiscutible si se plantea desde los parámetros legales. Las normativas vigentes establecen la importancia de respetar el derecho de aprender, lo que desde nuestro lugar de educadores nos coloca en posición de identificar y trabajar sobre las barreras para el aprendizaje y la participación que se presenten en nuestro campo de trabajo para poder garantizar una inclusión educativa "real", a través de actividades, programas y plataformas que garanticen la accesibilidad, permanencia, participación y la continuidad de las trayectorias educativas de los estudiantes con discapacidad que se encuentran en el sistema educativo.

Este es un desafío que implica un trabajo mancomunado integrando la participación de: la institución escolar, la familia, los profesores de educación especial, los apoyos externos; el estudiante. Además es importante apelar a las normativas vigentes para exigir el pleno ejercicio de los derechos plasmados en cada una. Promover culturas, prácticas y políticas inclusivas, para así estar más cerca de alcanzar la plena inclusión, real.

En las aulas se encuentran cuestiones muy difíciles….Muchas veces, esas circunstancias, en lugar de mirarse de frente, se ocultan, se pueden tapar….

La discapacidad, en cambio, no se puede ocultar. Un paso hacia la inclusión real sería dejar de verla como un problema más de todos los que hacen eclosión en el aula. Podría ser, en cambio, simplemente una diferencia. Y un desafío. Una oportunidad.

(Elizabeth Aimar, 2019)

Bibliografía

-Barton, L. (2009). Estudios sobre discapacidad y la búsqueda de la inclusividad. Observaciones. Revista de Educación, 349. Mayo-agosto 2009, pp. 137-152.Edita Secretaría General técnica del Ministerio de Educación. España.

-Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M., & Shaw, L. (2000) Índice de inclusión. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 1-116.

-Cobeñas, Pilar y Verónica Grimaldi (2021). "Discusiones sobre inclusión educativa: una

perspectiva desde la Educación Inclusiva". En: Cobeñas, P., Grimaldi, V., Broitman, C., Sancha, I., Escobar, M. (Coords). La enseñanza de las matemáticas a estudiantes con discapacidad. La Plata: EDULP.

-Convención Internacional sobre Derechos de las Personas con Discapacidad. (2006). Disponible en http://www2.ohchr.org/spanish/law/disabilities-convention.htm

-Francesc Aragall (2010) La accesibilidad en los centros educativos. Ediciones Cinca.

-Ley de Educación Nacional (2006). Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf

-Ley 26.378 Aprobación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (2008). Ministerio de justicia y derechos humanos. Presidencia de la Nación. Disponible en: http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm

-Resolución CFE 155/11 (2011). Consejo Federal de Educación. Disponible en https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pd

Narrativas digitales entre escuelas públicas[29] del barrio la Ribera (en tiempos de pandemia)

Escuelas Generativas Parque La Pedrera, EPA N° 10, Universidad Nacional de Villa Mercedes

Tessi, Franca

frantessi@gmail.com

Díaz, Enrique

salvesuimagen@gmail.com

RESUMEN

¿Dónde residen los límites entre lo analógico y lo digital? ¿Cómo se difuminan los bordes en las fronteras de cuerpos y dispositivos? ¿En qué momento devenimos 0 y 1, y con la netbook del cole "somos" nativos digitales? ¿Cómo se construye la **participación** en la red? Romper con el seteo, por defecto implica un conocimiento experto nos dice Terigi (2012). ¿Podemos hablar de **plataformización** de nuestras prácticas profesionales? (Van Dijk, 2016). Abrimos el whatsapp web para poder transferir de forma eficiente los videos, mensajes, emojis para **les alumnes.** Corregimos posteo **"cambiando e por x"** ante el escarnio en redes sociales. Rediseñamos programas a propósito del covid… Si!!! retrotraerse al modo remoto de emergencia del sistema (Mares, 2021): el reporte diario -nacional, provincial-, la curva, la aplanada, los límites geográficos, el estado y las circulares del ministerio, la muerte del padre, las universidades y alguna articulación con banco para acreditar con suerte componentes armados en argentina a precio dólar. ¿Es sostenible la producción de "metales raros" para la geología de los nuevos medios? (Parikka, 2021) Los días selectivos para el tránsito y las compras. El patio de la casa como sala de profesores; flexibilización home office. Volver a la

[29] Escuelas generativas GEN Z y TERRA MATER del Parque La Pedrera, Villa Mercedes, San Luis. Enmarcadas dentro de la Ley provincial de Escuelas Experimentales Nº II-0035-2004 (5692) y los diseños curriculares de los decretos 163-ME-2016, 4930-ME-2021 y 5261-ME-2021, funcionan con un modelo de autogestión económica a través de asociaciones civiles sin fines de lucro, que administran gastos de insumos pedagógicos, talleres complementarios e infraestructura. Escuela Pública Autogestionada Nº 10 "Maestro escultor Vicente Lucero"

escuela sin alumnxs. Misión transmisión: el desafío de un acto emblemático de la república Argentina. ¿Cómo garantizar a más de 200 promesantes -desde "el edificio" a "las casas"- un "sí prometo" sincronizado? Debemos transmitir con suscripción por limitaciones en la licencia *freemium.* La escuela invierte. A la pregunta de la promesa. Decenas de "voces en eco" nos devuelven la ilusión. Si atendemos la máxima "el software como pegamento invisible de todo" (Manovich, 2012). ¿Qué es la soberanía tecnológica en términos educativos? La **pandemia** subrayó la confusión entre conectividad y comunicabilidad (Skliar, 2020) Frente a las brechas múltiples, alfabetismos de mercado. (Puigross, 2020) Pare de sufrir! nos advierte un gurú nocturno televisivo. Docentes de la escuela abren convocatoria para la participación en la realización audiovisual de un Noticiero. El guión "Vientos de Mayo" propone combinar la voz de distintos personajes históricos, vía meet, "**con el ritmo propio de la actualidad y lo contemporáneo"**, situados, en un contexto de pandemia donde los próceres también son atravesados por las prácticas de virtualidad, distancia social y clases virtuales. "French y Beruti solo podrán repartir escarapelas los días martes , jueves y sábados, porque son impares" dice Alberti (protocolo de salidas en San Luis durante la pandemia, 2020) ¿Qué producimos docentes con medios, entre medios de comunicación? Hoy las instituciones educativas conviven con -entre- marcas: comcast, amazon, google, facebook, tik-tok, mercado libre, entre tantas. Fagocitar, Fusionar, engullir, unificación "de trans nacionales", múltiples marcas en "pocas manos" a nivel global. Al menos entre cuatro "jugadores" -en el mejor de los casos- se reparten los contenidos multimodales que consumimos con fruición, cotidianamente, la casi totalidad de habitantes de latinoamérica (Observacom, 2022) Diversidad, pluralidad de voces, miradas, estéticas, narrativas… en un contexto de concentración inédito (Mastrini, 2017) ¿Cómo religar **narrativas digitales escolares** en un caldo de coolture (Rincón, 2021)?

Palabras Claves:. - Plataformización- Pandemia - Narrativas digitales Escolares

Narrativas digitales entre escuelas públicas[30] del barrio la Ribera (en tiempos de pandemia)

Escuelas Generativas Parque La Pedrera, EPA N° 10, Universidad Nacional de Villa Mercedes

Tessi, Franca

frantessi@gmail.com

Díaz, Enrique

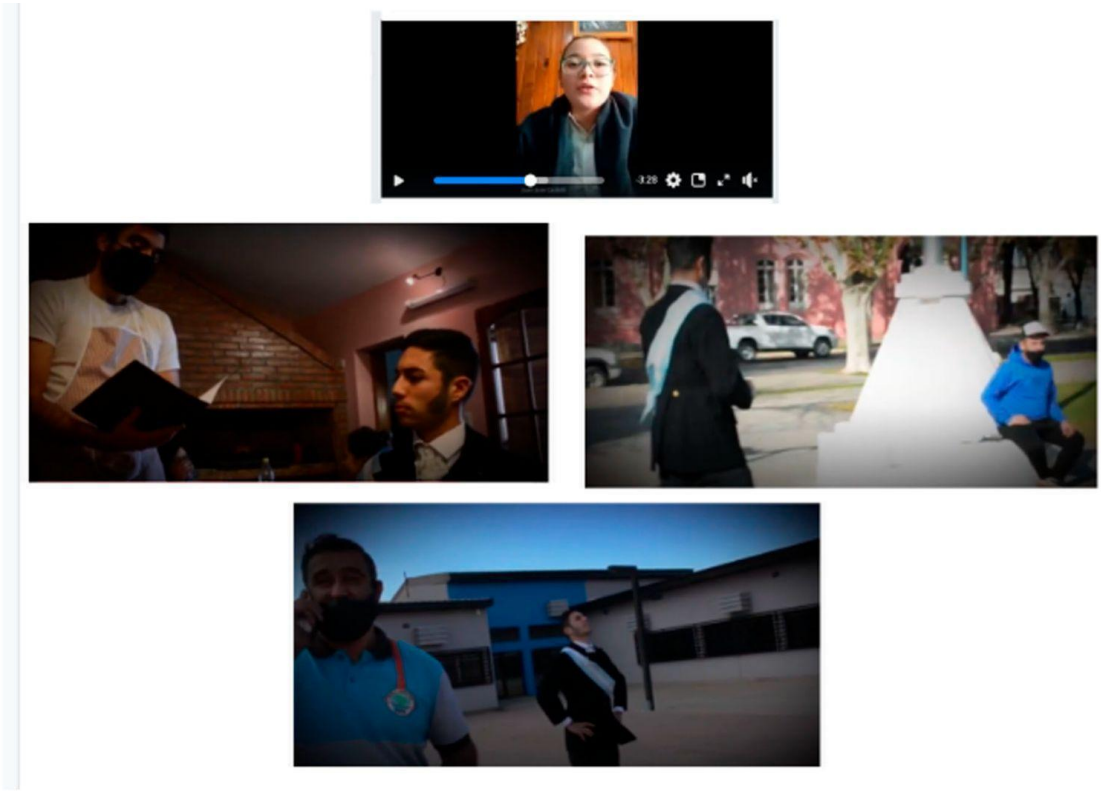
salvesuimagen@gmail.com

Desde la ciudad de Villa Mercedes a la periferia, cruzando el Río Quinto, hacia el oeste, por el puente Monseñor Francisco Miranda, se presenta de fondo, el complejo habitacional "La Ribera" (2003) atendiendo la explosión demográfica a propósito de la promoción industrial, la ciudad se expande en más de 60 000 habitantes, promoviendo el desarrollo civil en materia de infraestructura habitacional, servicios esenciales, espacios de entrenamiento y recreación, educativa, deportiva y cultural. A las escuelas de "la Ribera" se le suman el parque recreativo y su imponente estadio "La Pedrera" sobresaliendo entre las múltiples opciones para el ocio: aguas danzantes, bicisendas, canchas y perímetros deportivos, espacios de descanso, un lento desarrollo forestal desviste, el "hormigón con alma" (2021). *El imponente edificio "moderno",*

[30] Escuelas generativas GEN Z y TERRA MATER del Parque La Pedrera, Villa Mercedes, San Luis. Enmarcadas dentro de la Ley provincial de Escuelas Experimentales Nº II-0035-2004 (5692) y los diseños curriculares de los decretos 163-ME-2016, 4930-ME-2021 y 5261-ME-2021, funcionan con un modelo de autogestión económica a través de asociaciones civiles sin fines de lucro, que administran gastos de insumos pedagógicos, talleres complementarios e infraestructura. Escuela Pública Autogestionada Nº 10 "Maestro escultor Vicente Lucero"

el persuasivo símbolo de "calidad" educativa, aunque el supuesto vínculo entre edificio y aprendizaje queda aún por demostrarse." (Rockwell, 2018)

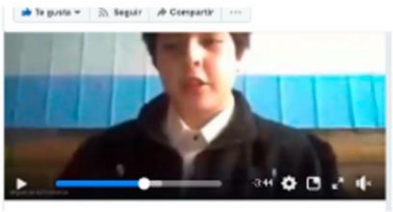
Bajo las gradas de un estadio techado, para más de 35000 personas, encontramos las "Escuelas Generativas : Parque la Pedrera" con una currícula de **250 alumnxs** aprox. Celebración del 210° Aniversario de la Revolución 25 de Mayo 8': Los docentes de la escuela abren convocatoria para la participación en la realización audiovisual de un Noticiero. El guión "Vientos de Mayo" nace de la propuesta docente del área de lengua, que ingeniosamente piensa el noticiero como formato televisivo de experimentación:

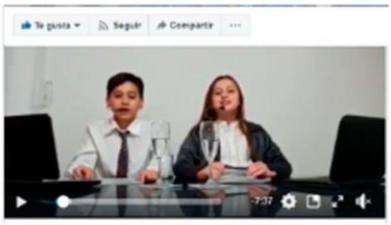


Combinar la voz de distintos personajes -protagonistas-, simulando/parodiando/dialogando vía meet con el ritmo propio de la actualidad y lo contemporáneo, situados, en un contexto de pandemia donde los próceres también son atravesados por las prácticas de virtualidad, distancia social y clases por plataforma. "French y Beruti solo podrán repartir escarapelas los días martes , jueves y sábados, porque son impares" dice Alberti (protocolo de salidas en San Luis durante la pandemia, 2020). Manuel viaja en el tiempo buscando a su amigo San Martín

en tiempos de pandemia, se encuentra con vendedores de barbijos, teniendo que respetar la distancia social, y con un país donde su imagen está en el billete de diez pesos, la bandera nacional en los mástiles de las escuelas y comidas con nombres extranjeros como la big mac y los hot dogs.” (https://youtu.be/lUaN05PzEZI) Romper con el seteo, por defecto implica un conocimiento experto nos dice Terigi (2012). ¿Podemos hablar de plataformización de nuestras prácticas profesionales? (Van Dijk, 2016). Los defaults o settings de una aplicación retroalimentan los protocolos de producción en la escuela (social-cultural-política-pedagógica). Belgrano visita las “Escuelas generativas” pudiendo probar el auto construido de la “Escuela Generativa GEA”pública, a baterías de gel, de muy poco consumo, sostenible, amigable con el ambiente, competitivo.

Proceres viajando en el tiempo… ¿Qué opinarían sobre soberanía tecnológica? ¿Qué discutirían alrededor de una ley de telecomunicaciones? ¿Cómo administrarían la frontera Chile, Bolivia, Argentina abundante en litio?





Ya bordeando el barrio La Ribera visualizamos los dos últimos semáforos urbanos de la ciudad. El rojo de unos 40 y tantos segundos nos invita entre Ernst y Cazorla a preguntarnos. ¿Dónde residen los límites entre lo analógico y lo digital? ¿Cómo se difuminan los bordes en las fronteras de cuerpos y dispositivos? ¿En qué momento devenimos 0 y 1, y con la netbook del

cole nos transformamos en nativos digitales? Imaginamos un gran panòptico alojado transversal en diversos servidores, donde teje y desteje a propósito de un alma molecular (de litio) extraída del norte? ¿Es posible?. Bocinazo “Pero dale flaco!”.los edificios de la Escuela pública autogestionada “Maestro escultor Vicente Lucero” (2003) con más de **2500 alumnxs.** Estacionamos para buscar la isla de edición audiovisual en la escuela y llevarla al nuevo escenario laboral: la casa.

“Necesito de la colaboración de Ustedes!!! Disculpen pero espero que lleguemos a tiempo!!

Sería así: *Un video para multiplicar de Homenaje al Gral San Martín para el 17

*Un video para multiplicar este domingo por el Dia del Niño Dia de las Infancias; *Un video para el 25 de agosto por el Día de San Luis y Promesa de Lealtad a la Bandera de San Luis (...)

Desde ya les agradezco! Un abrazo!!

(extracto mensajería whatsapp) (Agosto 2020)

Frente al desafío de promesa de la bandera. ¿Cómo logramos que lxs alumnos de 8 divisiones entre dos turnos puedan prometer la bandera? Surge la imagen del congreso de la nación y el desafío de legisladores, pantallas y necesidades a propósito de la sesiones, una seño sugiere, “¿y si buscamos ponerlos a todos en una misma pantalla como en el congreso propone compañero?¿Se podría? Habría que ver…” La escuela invierte en una licencia zoom que aloja hasta 500 participantes solucionando el “tamaño de la sala”. En sucesivos ensayos paulatinos logramos juntar más de 100 estudiantes justificando a ras el “presupuesto en dolares” afectado a docente tesorero que tiembla por los vaívenes argentines. Durante el tiempo de conexión practicamos algunas acciones para la sincronización ensayando el “si prometo” tan importante. Ante la promesa leída por el director de la escuela en vivo, y en directo, alineados con sus sacos y corbatas azules, en Plano Entero (PE), planos medios (PM), algunos planos compartidos, 400 ecos resuenan más allá de la plataforma retumbando en el hall de entrada, operadores, docentes y directivos, instalados detrás de reconstrucción de cabildo a escala, suspiramos y nos olvidamos de la sincro, el zoom, la licencia… Si prometo… Si prometo…….. Si prometo…. Si prometo…… por decenas. Las voces entre medios. https://www.youtube.com/watch?v=y1Gjx3MtGs0 Emoción.

“Estamos transmitiendo, estamos saliendo en vivo en facebook, en este momento, estamos saliendo en vivo en la plataforma, era un desafío bastante grande así que los están viendo a ustedes en este momento desde todos lados”

(extracto sonoro-transmisión en vivo zoom con streaming en fan page facebook”

¿Son posibles cyborg maestras, eficientes y eficaces, hábiles y competentes que manejen a sus hijes de forma remota mientras se filman, se iluminan y se producen periodísticamente?

¿Virtualidad o Teletrabajo?. La pandemia subrayó la confusión entre conectividad y comunicabilidad (Skliar,2020) Podemos observar que hoy las marcas institucionales conviven con logos: google, classroom, meet, zoom, whatsapp, facebook, instagram, tik-tok, entre tantas y tantas. También sabemos que entre las .com mencionadas articulan el mercado de forma monopólica. La pandemia liberó soluciones masivas a corto plazo frente al escenario de crisis. ¿Teletrabajo, televigilancia, precarización? ¿Empatía, fuerza, solidaridad, producción colectiva? ¿Salas virtuales públicas y abiertas para la participación pedagógica sobre plataformas soberanas? ¿Cómo potenciar las voces, miradas, gustos y tactos de lxs estudiantxs en las aulas? Para “desmontar las plataformas (...) hace falta reconstruir el ecosistema de plataformas interoperantes, con el propósito de reconocer las normas y mecanismos que fomentan la construcción de la socialidad y la creatividad” (Van Dijk, 2016) “ Cada uno aprendemos de los otros para poder imaginar una sociedad más lenta”, para practicar “el aburrimiento, el no-consumo, el buen vivir (que es lo más cool de lo cool porque viene de la madre tierra, los saberes ancestrales y los modos otros de gozar la vida llamados feminismos,

nuevas sexualidades, lo indígena, lo afro, lo oriental) ¿Cómo repensar lxs cuerpxs, el territorio y las tecnologías en la práctica docente investigador! más allá de la coolture?

*Manos de mujeres - de la EPA Nº 10 “Maestro Escultor Vicente Lucero” a propósito del día de la madre (frames de video collage)

*Manos de mujeres - de la EPA Nº 10 “Maestro Escultor Vicente Lucero” a propósito del día de la madre (frames de video collage)

Bibliografía

VAN DIJCK, José (2016) “La cultura de la conectividad: una historia crítica de las redes sociales” Buenos Aires. Siglo XXI Ed. -1era. ed.-

MARES, Laura (2021) “Claves y caminos para enseñar en ambientes virtuales” 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF

MARES, Laura (2021) “Escenarios combinados para enseñar y aprender : escuelas, hogares y pantallas” Educ.ar S.E.; dirigido por Laura Marés - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Educ.ar S.E., 2021. Libro digital, PDF

RINCON, Omar (2021) “Culturas Bastardas. Entre lo popular y lo coolture”. Libro digital. Prometeo Ed.

PARIKKA, Jussi (2021) “Una Geología de los medios” . Buenos Aires. Caja Negra Ed.

MANOVICH, Lev (2012) “El software toma el mando”. Licencia Common en Manovich.net.

MASTRINI, Guillermo y Martín Becerra (2017) “La concentración infocomunicacional en américa latina: 2000-2015: nuevos medios y tecnologías, menos actores”. Bernal. UNQ. Buenos Aires. Observacom Ed.

DUSSEL y otros (comp.) (2020) “Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera” UNIPE Ed. Universitaria. Ciudad autónoma de Buenos Aires. Libro digital.

Referencias complementarias

DUSSEL, Inés y TRUJILLO REYES (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Perfiles Educativos | vol. XL, número especial, 2018 | IISUE-UNAM

GUYOT, Violeta (2017) “Conversaciones en el marco de la revisión curricular - Prof. Violeta Guyot -: capítulo ``El conocimiento como práctica”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral. Canal de Youtube.

IGARZA, Roberto (2009) “Burbujas de Ocio: nuevas formas de consumo cultural”. Buenos Aires. La Crujia Ed.

MUROLO, N. L. (Septiembre de 2015). Del mito del Narciso a la selfie: una arqueología de los cuerpos codificados. Palabra Clave, 18(3), 676-700. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.3.3

PÉREZ Tornero, José Manuel (2014) “Crisis de educación, crisis de comunicación”

RINCÓN, Omar (2006) “Narrativas Mediáticas o cómo se cuenta la sociedad del entretenimiento”. Gediza Ed. Barcelona

Rockwell, Elsie (2020)“Territorio, participación: Fronteras territoriales y culturales: viejas y nuevas dinámicas. “2do. Encuentro Interinstitucional:- videoconferencia zoom en streaming facebook. 08/10/2020

TERIGI, Flavia (2012) El currículum en acción: "Los actores institucionales y la cotidianeidad" Mgter. Flavia Terigi 1/5.

Los aportes de la virtualidad a la presencialidad: percepción estudiantil de una experiencia en una asignatura analítica y práctica

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

Carolina Mirallas

cmirallas@unsl.edu.ar; caro0910@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis

María Lucila Martínez Beovide

mbeovide@gmail.com

La pandemia por COVID-19 exigió medidas de aislamiento que tuvieron un gran impacto en las formas de hacer y vivir. La educación no fue excepción, por lo que docentes y estudiantes llevamos adelante procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías. En cuanto al nivel universitario, y en el caso de la Universidad Nacional de San Luis, las asignaturas ofrecidas en 2020 y 2021 fueron dictadas principalmente de manera online. En 2022, y habiendo regresado a la presencialidad, podemos observar algunos aportes que la enseñanza remota ha generado en las prácticas de docentes y estudiantes. Aquí presentamos particularmente el caso de Gramática y Discurso (Profesorado Universitario en Letras), una materia que es altamente analítica y práctica. El objetivo de este trabajo es compartir las percepciones de estudiantes sobre los aportes a los materiales, las actividades y las formas de comunicación que derivaron de la virtualidad y que se han implementado en la presencialidad. Para ello, se realizó una encuesta que respondieron todos los estudiantes de Gramática y Discurso que asisten a clase en 2022. En ella, se les preguntó sobre los recursos, las actividades y los medios de comunicación actualmente en uso que se generaron en 2020-2021 para la no presencialidad. Por otro lado, se realizó una entrevista en profundidad a una estudiante que ha compartido las dos formas de dictado de la asignatura, ya que ella ha compartido

la materia desde las dos modalidades: virtual como alumna en 2021 y cara a cara como becaria y pasante en 2022. Los resultados obtenidos demuestran que los estudiantes valoraron positivamente algunos recursos que se generaron en la virtualidad. Tales elementos corresponden: a) al uso de un aula virtual con materiales digitalizados, b) a la posibilidad de asistir a consultas virtuales en horarios a convenir, c) a la visualización de videos explicativos en plataformas de streaming, d) al acceso a todos los materiales de forma remota y sin restricción de horarios, y e) a la implementación de guías de respuestas para autocorrección. Estos resultados sugieren que a pesar de que hubo grandes dificultades propias de la virtualidad en los procesos de aprendizaje, en la actualidad existen grandes aportes generados en contextos de no presencialidad, y que fueron acelerados por tales circunstancias.

Palabras clave: aportes de la virtualidad; apreciaciones del estudiantado; práctica docente; aprendizaje mediado por la tecnología

Introducción

La pandemia por COVID-19 exigió medidas de aislamiento que tuvieron un gran impacto en las formas de hacer y vivir. La educación no fue para nada la excepción, por lo que docentes y estudiantes llevamos adelante procesos de enseñanza y aprendizaje mediados por tecnologías, tarea que no tuvo ni precedentes similares ni capacitaciones que contribuyeran a su desarrollo exitoso.

En cuanto al nivel universitario, y en el caso de la Universidad Nacional de San Luis, las asignaturas ofrecidas en 2020 y 2021 en el marco de aislamiento fueron dictadas principalmente de manera online. En 2022, y habiendo regresado a la presencialidad, podemos observar algunos aportes que la enseñanza remota ha generado en las prácticas de docentes y estudiantes. Aquí presentamos particularmente el caso de Gramática y Discurso, la cual es una asignatura disciplinar del 2do año del Profesorado Universitario en Letras, y es altamente analítica y práctica.

El objetivo de este trabajo es compartir las percepciones de estudiantes sobre los aportes a las actividades, los materiales y las formas de comunicación que se gestaron en un contexto de dictado virtual y que se han implementado en la presencialidad.

Contexto de dictado de la materia: 2020 y 2021, y 2022.

Gramática y Discurso es una materia teórico-práctica que incluye un componente muy fuerte para el análisis sintáctico de oraciones y del discurso académico. Durante los años 2020 y 2021, la materia fue ofrecida virtualmente, con instancias de presencialidad cara a cara inexistentes. Los recursos para el dictado virtual se generaron principalmente en el primer año de virtualidad, las cuales se ajustaron al segundo año de dictado remoto. Para el año 2022, se incorporaron la mayoría de los recursos propios de la virtualidad como opcionales para la cursada. La Tabla 1 exhibe las actividades que se desarrollaron antes y después de la pandemia.

Tabla 1. Actividades y recursos empleados antes de la pandemia durante el dictado remoto de Gramática y Discurso (columna izquierda) en 2020 y 2021 y en el dictado presencial en 2022. La secuencia de los recursos responde al orden en la que se van presentando e incorporando en clase.

<table>
<tr><th>Dictado presencial en 2022</th><th>Dictado remoto en 2020 y 2021</th></tr>
<tr><td>Dictado de clases teórico-prácticas de manera sincrónica y presencial</td><td>Clases grabadas con explicaciones teóricas y resoluciones de actividades prácticas en un canal de la materia en Youtube</td></tr>
<tr><td colspan="2">Uso de power points para las explicaciones</td></tr>
<tr><td colspan="2">Acceso a los power points usados para las explicaciones teóricas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Lectura del material teórico por parte de los estudiantes en sus casas</td></tr>
<tr><td colspan="2">Resolución de guías de lectura sobre el material teórico</td></tr>
<tr><td>Diseño de guías prácticas con ejercitación intensiva sobre los temas teóricos</td><td>Resolución de los ejercicios prácticos en una guía de respuestas para verificar el trabajo individual</td></tr>
</table>

Clases de consulta en horarios definidos por la docente	Horarios de consulta a consensuar con los estudiantes
Acuerdo entre docentes y alumnos para reuniones de consultas en las oficinas	Acuerdo entre docentes y alumnos para reuniones de consultas vía Meet
Uso de Google Drive para repositorio de materiales bibliográficos	Uso de Google Classroom para repositorio de recursos bibliográficos, como medio de comunicación de anuncios y como registro de evaluaciones.
Escritura conjunta de fragmentos de un informe	
Uso de correo electrónico para establecer contacto con los estudiantes y para dar avisos puntuales.	
Evaluaciones domiciliarias y presenciales.	Evaluaciones únicamente domiciliarias.
Análisis sintáctico de oraciones en pizarra	Análisis de oraciones en pizarra y en documentos Word (resueltos en clase y subidos a Classroom)

Fuente: Elaboración propia.

Si bien la Tabla anterior no agota una descripción de la naturaleza de las clases en ambas modalidades, presenta de manera sucinta el abordaje de las tareas de enseñanza y aprendizaje de interés a los fines de este estudio.

Metodología

Este trabajo propone una aproximación de investigación acción (Burns, 2009), la que contempla la observación detallada, sistemática y planificada de las propias prácticas docentes para generar cambios que redunden en la optimización de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A partir de observaciones informales de las docentes en cuanto a los elementos

bajo estudio en este trabajo, decidimos realizar un relevamiento para identificar si las actividades, materiales y formas de comunicación que fueron implementadas en dictado remoto de la materia resultan útiles a los estudiantes en modalidad de presencialidad cara a cara.

Para ello, se realizó una encuesta que respondieron todos los estudiantes de Gramática y Discurso que asisten a clase en 2022. En ella, se les preguntó sobre la utilidad o efectividad de los contenidos, los recursos, y los materiales actualmente en uso que se generaron en 2020-2021 para la no presencialidad. Por otro lado, se realizó una entrevista en profundidad a una estudiante que ha compartido las dos formas de dictado de la asignatura, ya que asistió de manera virtual en 2021, realizó una beca en docencia en el primer cuatrimestre de 2022 y se encuentra actualmente realizando una pasantía docente en 2022.

Los datos de las encuestas se procesaron a partir de las herramientas de cuantificación que ofrece Google Forms para las preguntas de opción múltiple. En el caso de las respuestas de producción textual del formulario y las de la entrevista, se analizó el texto de manera manual y cualitativamente. Cabe mencionar que dado que el volumen de datos no es extenso, ya que se trata de la recopilación de percepciones del estudiantado en cuanto a la implementación de recursos generados en el dictado virtual de la materia que se ofrecen en la presencialidad, no se generaron categorías de análisis, sino que se reportan las respuestas más frecuentes para las actividades, los materiales y las formas de comunicación de Gramática y Discurso.

Resultados

La totalidad de los estudiantes de segundo año que se encuentran cursando la materia en 2022 respondieron al cuestionario. Presentamos a continuación las respuestas de los estudiantes en relación con los materiales, las actividades desarrolladas y las formas de comunicación.

Materiales y actividades desarrolladas

Como era de esperar, los estudiantes que actualmente están cursando la materia valoraron las actividades exclusivas de la presencialidad de manera cuantitativa con el máximo puntaje disponible en la encuesta. Tales actividades son el dictado de la materia cara a cara con explicaciones teóricas, y la resolución individual y conjunta de ejercicios. Además, comentaron con alta frecuencia en las preguntas de tipo abiertas que les resultó útil ver los videos explicativos de la materia en Youtube.

Me sirvieron las guías con ejercicios de cada tema como tener los Powerpoint explicativos, además quiero mencionar lo altamente útil de los videos en YouTube con las clases grabadas.

Me resultaron muy útiles los trabajos prácticos que se hacían en grupo y se podían continuar solos. Además, el acceso al material con su explicación en videos resultó muy claro.

Esto coincide con lo que expresó nuestra entrevistada, quien calificó los videos como "clave" para abordar los temas teóricos, dadas las posibilidades de mirarlos con flexibilidad de horarios –como diferencia a las clases sincrónicas– y de verlos cuantas veces fuera necesario.

Y los videos me parecen los más clave, digamos, de todos los materiales virtuales porque si bien las clases virtuales eran bastante completas, es una materia pesada y es una materia complicada que necesita la práctica constante y la presencia. La posibilidad de tener los videos, yo tuve poder ir, volver a los videos, y escuchar las clases en el tiempo que una necesitaba y cuando una los necesitaba, eso fue súper útil. Lo que más más me ayudó, en concreto, fueron los videos porque eran clases que yo tenía a mi disposición cuando yo quisiera, y los otros materiales fueron básicos, fueron útiles.

Resulta interesante observar que los estudiantes de 2022, quienes han tenido la posibilidad de asistir presencialmente a las clases, valoren tan positivamente una actividad de modalidad remota. Consideramos que los videos, lejos de reemplazar los encuentros cara a cara para el dictado de las clases, representan un espacio de repaso, apoyo y posibilidad de autonomía para el estudio de la materia. Asimismo, la flexibilidad de horarios para su visualización agrega un valor particularmente útil para quienes no pueden asistir a las clases por diversos motivos personales o laborales.

Formas de comunicación

Por un lado, las encuestas arrojan que el medio preferido de comunicación de los estudiantes son los grupos de Whatsapp, mientras que para la interacción con docentes, encontraron muy útiles los anuncios que se ofrecen verbalmente en las clases cara a cara, seguidos por las clases de consulta, ya sean en las instalaciones de la Facultad o vía Meet.

Por otro lado, la entrevistada estableció que los anuncios a través de Classroom fueron de suma utilidad, pero deja en claro que estos anuncios le resultaron útiles en la medida en que se posteaban de manera ordenada y organizada, en concordancia con la progresión de los temas de la materia.

> El hecho de que ustedes tengan un Classroom ordenado, organizado y estructurado que te permita encontrar fácil y rápido lo que vos necesitás y el material en función de lo que vos necesitás hace que la parte de los mensajes y los avisos sea ordenada. Es mucho más fácil saber qué es lo que está pasando en la materia si tenés esa estructura y ese orden en el Classroom también. Efectivamente, sí funciona bien como canal de comunicación.

En su testimonio, y más allá de la evidente posibilidad comunicativa que ofrece el aula virtual para los anuncios de las materias, establece que lo útil de las notificaciones fue la organización y el orden. Resulta claro que en el contexto de su cursada en contexto de aislamiento, la información de cada materia debe haber sido abrumadora, y aparentemente desorganizada. Con esto podemos establecer que no sólo resulta importante prestar atención a las posibilidades comunicativas de las herramientas, sino a la manera en que se comunica: la claridad, la frecuencia y la forma.

Sorprendentemente, las guías de respuesta para la autocorrección, uno de los recursos materiales orientados al "autoaprendizaje" y a la independencia del estudiantado para llevar a cabo su proceso de aprendizaje, resultó, en la experiencia de la entrevistada, un motivo por el cual conectó con sus compañeros y contribuyó a su interacción.

> Pero sí en el momento que nos preparamos para hacer las presentaciones con (anonimizado), y nos sentábamos a trabajar con las dudas que ella tenía, sí lo usé bastante. Para hablar con ella y para mediar entre compañeros, sí lo usaba bastante. Capaz que individualmente a mí no me sirvió mucho, pero en vínculo con mis compañeros sí me ayudaba para poder digamos "dialogar" y socializar nuestras respuestas. Tipo al no tener el espacio de la clase de ir y preguntarles a vos o a Caro, "Che, ¿tenés idea cómo se hizo este coso?" "No, pero hay una guía que sí dice cómo se hace".

Con respecto a la comunicación en instancias de consulta, la entrevistada valoró positivamente la posibilidad de acceder a consultas de manera virtual en el contexto actual de dictado presencial de la materia a través de Meet o videollamadas de Whatsapp.

> Pero sí me parecen… no sé si necesarios, pero una buena oportunidad y predisposición de parte del docente que lo ofrece de tratar también de movilizarse y de atarse a las necesidades de esos estudiantes [que no pueden asistir físicamente a las consultas].

Si bien la posibilidad de consultas virtuales no representa una necesidad que debe ser satisfecha, sí se percibe como un "extra" que contempla las necesidades particulares de algunos estudiantes.

Conclusiones

Estos resultados sugieren que a pesar de que hubo grandes dificultades propias de la virtualidad en los procesos de aprendizaje, en la actualidad existen grandes aportes generados en contextos de no presencialidad, los que fueron acelerados por tales circunstancias. La entrevistada considera que lo que resulta superador en la presencialidad cara a cara como un aporte generado por la virtualidad es la posibilidad de acceder a Classroom como un repositorio de bibliografía que está permanentemente disponible, y como elemento digital de bajo costo, que permite independencia del estudiantado. Destaca el valor del apoyo de poder acceder a la materia de manera autónoma, y establece que la interacción social y la mediación en los procesos de aprendizaje cara a cara son esenciales.

Según las percepciones del estudiantado, resulta muy valiosa la posibilidad de acceder a la materia de manera remota, y de seguir un proceso de aprendizaje autorregulado, a pesar de tener actualmente la posibilidad de asistir a las aulas. Los formatos digitales que tienen los materiales, las actividades y las comunicaciones que se gestaron en la pandemia y que se usan en la presencialidad abren la puerta a pensar más posibilidades de acceso a la formación de grado que extienden las limitaciones de tiempo y lugar y ofrecen este acceso a sujetos con imposibilidad de asistencia *in situ*. Si bien en este trabajo hemos presentado los aportes de la virtualidad a la presencialidad de una materia particular en un profesorado, resulta esperanzador no limitar recursos o formas de hacer a una u otra modalidad, sino evaluar los componentes críticamente para ofrecerlos como un abanico que amplía las posibilidades del estudiantado.

Anexos:

Encuesta

Disponible en:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSddnkR5IAD3yUSG0IiPeEE3yUH3ieih9YPX9jHIas6a5WiMDQ/viewform

Entrevista

En cuanto a tu formación y tu experiencia con Gramática y Discurso:

1. ¿Qué estás estudiando? ¿En qué grado de avance estás en la carrera?
2. ¿Cómo cursaste Gramática y Discurso en 2021? ¿De qué manera seguís en contacto con esta materia en 2022?
3. ¿Cómo fue tu experiencia en la cursada virtual de la carrera? ¿Y de la materia en particular?

En cuanto a los recursos y actividades implementadas durante tu cursada:

0. ¿Qué materiales te resultaron útiles? ¿Cuáles no te resultaron útiles?
0. ¿Te resultó útil tener las respuestas de los ejercicios para autocorregirte?
0. Tené en cuenta estos recursos y comentá brevemente sobre su utilidad:

uso y acceso a ppt, guías de trabajo, canal de youtube, bibliografía

0. ¿Qué formas de comunicación te resultaron efectivas y/o eficientes? ¿Por qué?
0. Tené en cuenta estas formas de comunicación y comentá brevemente sobre su eficacia: whatsapp, email, posteos y anuncios en classroom, videollamada para consultas consensuadas.
0. ¿Qué actividades que se hayan implementado en el dictado virtual de la materia podés recordar que te hayan acompañado y ayudado al abordaje de la materia?

0. ¿Cómo te resultaron las actividades de escritura conjunta, mediadas virtualmente?

1.

En cuanto a tu observación del dictado de Gramática y Discurso de manera presencial:

0. ¿Qué elementos de la presencialidad considerás vos que enriquecen el dictado de la materia? ¿Podés pensar en actividades, materiales, recursos, formas de interacción o comunicación, formas de evaluación, entre otros, que se ofrecen únicamente desde la presencialidad?

0. ¿Cuáles de los siguientes elementos generados para el dictado en entornos virtuales de la materia considerás superadores cuando son implementados para esta nueva etapa de presencialidad?

Referencias bibliográficas

Burns, A. (2009). *Doing action research in English language teaching. A guide for practitioners.* Routledge: New York and London.

La indagación del ambiente natural y social en el contexto de pandemia.

Desafíos y oportunidades en el Nivel Inicial

Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa

Anahí Mazzoky

nanymazzoky@gmail.com

Elena Heritier

profesoraheritier@gmail.com

Lisandro David Hormaeche

lisandrohormaeche@gmail.com

Palabras claves: Nivel Inicial, Ciencias y Tecnología, indagación del ambiente

Introducción

La experiencia educativa se desarrolló en un Jardín de Infantes de una localidad de la Provincia de La Pampa, Argentina, en el marco del Aislamiento Social y Preventivo Obligatorio (ASPO) durante el año 2020.

La propuesta involucró el abordaje de temáticas específicas del campo de conocimiento Ciencias y Tecnología y particularmente, de las Ciencias Naturales donde se desarrollaron una serie de actividades tendientes a lograr que las niñas y los niños complejicen la mirada de su entorno cotidiano.

El análisis de la experiencia se realizó en el marco del Proyecto de Investigación: "Políticas educativas, discursos y prácticas institucionales para la inclusión educativa en la provincia de La Pampa" (Resol. No042-CD-2018), radicado en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

Fundamentación

El Diseño Curricular para el Nivel Inicial de la provincia de La Pampa está conformado por diferentes campos del conocimiento. Uno de ellos se denomina: "Ciencias y Tecnología". En el mismo se explicita lo siguiente: "[…] la Educación Inicial brinda oportunidades de aprendizajes al convertir las experiencias cotidiana que brinda el ambiente en objeto de conocimiento, otorgando nuevos significados, cuestionando sus ideas para que los niños elaboren sus propias respuestas y explicaciones" (Ministerio de Educación de La Pampa, 2012, p.108). Entender que el ambiente puede transformarse en objeto de conocimiento requiere que las y los docentes desplieguen diversas estrategias para complejizar los saberes que las niñas y los niños han construido en otros contextos fuera del ámbito formal (Kaufmann y Serulnicoff, 2000). En otras palabras, supone generar propuestas que inviten a indagar el ambiente social y natural de su contexto como una manera de abrir a niñas y niños las puertas al conocimiento del mundo.

La indagación del ambiente involucra la definición de criterios que guiarán a las y los docentes en cómo la plantearán. Esto será diferente según el posicionamiento en relación a la enseñanza y al aprendizaje. El enfoque de enseñanza por indagación es un marco propicio para poder pensar la enseñanza de las ciencias de una modo integral. Es decir, acompañar a las niñas y los niños en la indagación del ambiental natural y social a partir de la construcción de saberes propios del área, como así también, el desarrollo de habilidades de pensamiento como por ejemplo: la exploración, la observación, la descripción, la comparación y el registro (Furman, 2019). Relacionado con la observación y el registro podemos hacer mención a la documentación. Ésta implica hacer visible el aprendizaje. Para ello, se parte de la observación y el empleo de diversos métodos para registrar: fotografías, dibujos, audios, narraciones (Liberman, 2010). En conjunto posibilitan el comunicar aquello que se va aprendiendo y lo que aún queda por aprender.

Por otra parte, implica enmarcar la planificación en contexto. Así, la finalidad de enseñar ciencias está relacionada con iniciar a niñas y niños en la misma para que progresivamente, se apropien de diversos conocimientos que les permita comprender el mundo que les rodea. De este modo, contribuir con su formación como personas críticas, reflexivas, comprometidas con su comunidad (Liberman, 2010; Mosquera et. al., 2015).

Luego de decretarse el ASPO, las instituciones educativas comenzaron un proceso de reorganización en la totalidad de los aspectos de la vida institucional. En la provincia de La Pampa, se realizó una priorización curricular en todos los niveles educativos, que sigue vigente hasta la actualidad. En el Nivel Inicial, para el campo de conocimiento de Ciencias y Tecnología se hizo un agrupamiento de distintos saberes para cada uno de los ejes del DCJ teniendo en cuenta los metaconceptos (conceptos estructurantes de una disciplina o área). Para el eje "Los seres vivos en la complejidad del ambiente", se definió el siguiente agrupamiento:

Explorar diferentes ambientes para observar e identificar algunas características comunes y diferentes de los seres vivos (plantas, animales, humanos) y reconocer ciertos cambios en ellos. Relacionar las características de los seres vivos y sus funciones con el ambiente. Aproximarse a la importancia del cuidado del cuerpo y del ambiente a partir de las características comunes y diferentes (Ministerio de Educación, 2020, p.20).

Además de las distintas modificaciones curriculares que llevó el contexto pandémico, también involucró una profunda transformación en el rol docente. En tanto no solo alcanzó con la función académica y pedagógica, como propone Llorente Cejudo (2006), sino que debió desarrollar otras, para poder sostener el vínculo pedagógico. Entre ellas, la función técnica que involucra competencias vinculadas al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (como el uso de celulares y/o computadoras) con fines pedagógicos, como así también, herramientas digitales para elaborar y hacer llegar los materiales a las y los destinatarios. La competencia organizativa es crucial ya que al no compartir con ese otro un mismo espacio la propuesta pedagógica debió ser cuidadosamente elaborada y acercada para que pudiera ser comprendida. En tal sentido, al momento de recopilar las producciones, organizar a las y los estudiantes en los encuentros sincrónicos, entre otras tareas, se sumó la función orientadora donde se debieron repensar las maneras en cómo se acompañaría y orientaría a las niñas y los niños en su proceso de aprendizaje en la virtualidad.

Contextualización de la experiencia

Esta experiencia se desarrolló durante el año 2020 en un Jardín de Infantes público de gestión estatal, de una localidad de la provincia de La Pampa, situada en un contexto rural. Las y los destinatarios fueron un total de 20 niñas y niños de sala de 5. Luego de decretarse el ASPO fue desafiante poder sostener el vínculo con las alumnas y los alumnos, ya que algunos vivían en

zonas alejadas de la localidad. Algunas familias contaban con Wi Fi como recurso para la conexión, mientras que algunas de las que estaban situadas en contextos rurales sólo disponían de la escasa señal de telefonía móvil y del uso de datos para poder recibir las propuestas pedagógicas enviadas por la docente.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta partió de recuperar de la priorización curricular el Eje: "Los seres vivos en la complejidad del ambiente" y el saber vinculado a identificar algunas características comunes y diferentes de los seres vivos (plantas, animales, humanos). En esta oportunidad, se focalizó en la identificación de rasgos comunes en las plantas. La finalidad era que pudieran mirar con otros ojos el ambiente que los rodeaba. El desafío residía en elaborar propuestas que fueran significativas y que recuperaran las vivencias, inquietudes, intereses de las alumnas y los alumnos y que, a su vez, problematizaran el entorno donde estaba inmerso cada niña y niños, según su realidad y ubicación geográfica. Esto es coherente con la definición de indagación del ambiente social y natural propuesto por las autoras Kaufmann y Serulnicoff (2000) en tanto, se pretende partir de las experiencias de las niñas y los niños para interrogar su entorno y profundizar en el conocimiento del mismo.

Para lograr el propósito enunciado, se planificaron una serie de actividades para el desarrollo del tema. La introducción del tema fue a partir de enmarcarlo con la llegada de la Primavera.

En primera instancia se invitó a las alumnas y los alumnos a recorrer y observar su entorno natural, mirando con atención las plantas que habitaban en el interior y exterior del hogar. Junto con este primer recorrido se les pidió, con ayuda de un adulto, realizar un registro fotográfico. A partir de lo observado se les propuso reflexionar sobre los siguientes interrogantes: "todas las plantas que habitan nuestra casa, ¿necesitan cuidado? ¿Quién las cuida? ¿cómo? ¿Qué necesita una planta para vivir? Registrar a través de un audio, o dictando a un adulto para que escriba lo que dicen las niñas y los niños". La intencionalidad de estas primeras actividades tiene que ver con recuperar ideas previas, es decir, conocer lo que saben sobre su entorno para poder pensar luego, en maneras de complejizarlo. Posicionarse desde el paradigma constructivista y particularmente, en el enfoque de enseñanza por indagación, implica que toda propuesta didáctica parta de recuperar las ideas previas, tal como explicitan las autoras García y Domínguez (2014): "[…] es importante que el docente conozca y tenga en

cuenta esas concepciones para planificar el proceso de enseñanza […] facilitando de esa manera que el alumno las haga explícitas, pueda confrontarlas, revisarlas y de esa forma complementarlas o modificarlas" (p.67). Por otra parte, ya se comienza a introducir distintas habilidades de pensamiento como la exploración, la observación y el registro (Furman, 2019).

En una segunda actividad se les solicitó que eligieran la planta que más les gustara. Ésta podría ser una que esté en el interior del hogar o fuera del mismo. En paralelo se les pidió: "realizar un dibujo de la misma atendiendo a las características propias de la planta elegida. Investigar preguntando a los adultos cercanos, en internet o en enciclopedias acerca del nombre, cuidado necesario y utilidad e importancia de la misma. Registrar por medio de audios, videos o fotografías. Luego se les propuso: "retomar el dibujo y observación de la planta elegida e intentar identificar las partes y nombres de la misma".

En una tercera actividad la docente les acercó una secuencia de imágenes elaboradas por ella misma. Las imágenes estaban acompañadas de un audio explicativo sobre las partes que componen una planta. Comparar con lo enviado en la actividad anterior y enviar un audio, sosteniendo o no la ubicación correspondiente de las partes de la planta.

En estas actividades se comienza a trabajar con el nuevo conocimiento, en otras palabras, se comienza a complejizar el conocimiento de lo que ellas y ellos ya saben del tema, con aquello que aún no. Esto a través de recuperar los registros y producciones iniciales que les permiten comparar y determinar si deben modificar algo o no.

En una cuarta actividad, se realizó la socialización de lo investigado sobre la planta elegida, a través de un video realizado por la docente con las producciones de las y los alumnos, donde cada uno presentó su planta indicando su nombre, y los datos que investigaron.

A lo largo de toda la propuesta se puede identificar cómo el rol docente adquirió nuevas funciones tal como propone Llorente Cejudo (2006) porque en todo momento, fue organizando su propuesta en base a actividades que iba presentando de manera paulatina a través de las TIC, como así también involucró un manejo técnico específico de las mismas al momento de sistematizar las producciones de las y los niños en un video para poder compartirlas. Asimismo, el video realizado por la docente con todo el material enviado por las distintas familias, permitió socializar con otros el ambiente natural que rodeaba la realidad de cada alumna y alumno, y de esta manera observar la riqueza que se esconde en la diversidad.

Reflexiones finales

La enseñanza en el contexto de pandemia implicó numerosos desafíos para la comunidad educativa y específicamente, en el contexto particular como lo es el rural. Más allá de esto, fue posible diseñar propuestas que invitaran a las niñas y los niños a aprender desde su entorno cercano y poder indagar el ambiente. De esta manera, se contribuyó a la iniciación y formación de sujetos cada vez más curiosos, mejores observadores, que se pudieran preguntar por la realidad, explorar, buscar información, enriquecer su mirada sobre lo que los rodeaba.

En relación al material seleccionado se pudieron observar algunas plantas propias del contexto rural, como así también, aquellas plantas presentes en los patios de las viviendas, y algunas que habitaban en el interior del hogar. Fue muy interesante observar las diferentes plantas que eligieron los niños y niñas, las investigaciones realizadas, por medio de preguntas a abuelas y abuelos, buscando en internet, realizando registros gráficos de lo que iban aprendiendo.

El video realizado por la docente con todo el material enviado por las distintas familias, permitió socializar con otros el ambiente natural que rodeaba la realidad de cada alumno y alumna, y de esta manera observar la riqueza que se esconde en la diversidad.

En relación a las devoluciones que enviaban las familias en cada propuesta, se evidenció todo un proceso de aprendizajes compartidos junto a los adultos que acompañaban y sostenían el vínculo pedagógico con la docente. Trabajar junto a las familias, apreciar el esfuerzo y acompañamiento para estar vinculados y de esta manera sostener juntos, (Familia y Jardín) el ejercicio del derecho a la educación de las niñas y los niños, fue una de las experiencias más significativas que dejó la etapa de aislamiento.

Finalmente, la propuesta permitió indagar el ambiente natural y social, ya que a partir del abordaje no solo de contenidos disciplinares de ciencias naturales, sino también, de habilidades de pensamiento, coherentes con el enfoque de enseñanza por indagación, lo que permitió a las infancias, profundizar en el conocimiento del entorno de una manera constructiva.

Referencias Bibliográficas

Furman, E. (2019). *Aprender ciencias en el Jardín de Infantes*. Aique.

García, M., y Domínguez, R. (2014). *La enseñanza de las ciencias naturales en el nivel inicial: propuestas de enseñanza y aprendizaje*. Homo Sapiens Ediciones.

Kaufmann, V., y Serulnicoff, A. (2000). Conocer el ambiente. Una propuesta para las ciencias sociales y naturales en el nivel inicial. En *Malajovich, A.* (Comp.) *Recorridos didácticos en la educación inicial* (p.25-59). Paidós.

Liberman, D. (2010). *Animarse con las ciencias: Documentaciones, aportes y experiencias de Ciencias Naturales en la Educación Inicial*. Lugar Editorial.

Llorente Cejudo, M. D. C. (2006). El tutor en E-learning: aspectos a tener en cuenta. Edutec, 20,1-24.

Mosquera, M. S., Goncalves, S. M., y Segura, A. (2015). *Didáctica de las ciencias naturales en el nivel inicial: Actividades para el niño de 3 a 5 años*. Bonum.

La correlación verbal y los conectores como organizadores textuales en el texto biográfico

Priscila Alen ppaalen@email.unsl.edua.ar

Brinia Guaycochea briniaguaycochea@gmail.com

Facultad de Ciencias Humanas **UNSL**

Palabras clave: texto biográfico- textualización- verbos- conectores

Presentación de la temática

Las prácticas de la escritura constituyen un problema escolar de gravedad significativa, ya que durante el desarrollo de la competencia textual se verifican problemas al menos en dos sentidos: en primer lugar, los escritos se caracterizan por mostrar la permanencia de elementos propios de la oralidad, desconocimiento de las tipologías textuales y discontinuidad de las actividades de escritura en el aula; en segundo lugar, y ligado a lo anterior, se advierte la ausencia de rutinas lectoras (Ruani, 2003). En tal sentido, se propone aquí que la/el docente valore la práctica de la escritura en el aula de modo sostenido, que reconozca el valor del tiempo destinado a las continuas reescrituras para detectar avances o retrocesos en las producciones, sin desvirtuar su mensaje, opinión o punto de vista.

Las distintas formas textuales, dentro de las cuales se manifiesta lo biográfico, permiten dar cuenta de que la vida es interpretada como una narración que se expresa a través de una historia. Su presencia puede inscribirse en una variedad de discursos, entre otros, entrevistas, novelas o autobiografías que reflejan una necesidad de comunicar y de expresar, lo acontecido en sucesos de su propia experiencia o ajenos a ella. Asimismo, teniendo como referencias la clasificación centrada en el entrecruzamiento de trama / función (Kaufman y Rodríguez, 1993) y el estudio de las bases textuales de Werlich (1975), el tipo textual seleccionado se circunscribe a la trama narrativa con función informativa correspondiente a la biografía documental de base expositiva centrada en la búsqueda testimonial. Es decir, que la vida es biografiada a través de una cronología que gira en torno a los hechos que configuran la historia de un personaje y que lo vinculan de manera directa con una persona real.

Para Bruno de Castelli y Beke (2004) priorizar la recursividad de la escritura implica seguir las etapas de planificación, textualización y revisión. Tales consideraciones se hallan contenidas en la técnica de portfolio que consiste en un registro de escrituras de las/os alumnas/os en el que se valoran todas las etapas, aún las incompletas. Este recurso despierta interés en las temáticas abordadas al conectar procesos y productos e incentivar la toma de decisiones al momento de enfrentar la labor de producción. El entorno de la tarea agrega un valor especial a la importancia de los borradores en el proceso de la escritura, por lo tanto, se establece la elaboración de tres de ellos con consignas diferentes: la primera responde a la elección de un personaje biografiable en su comunidad, la segunda se centra en la aplicación de la correlación verbal según los criterios de Weinreich (1975) y la tercera se basa en el uso de los conectores propuestos por Marín (2013). En este marco, la evaluación es continua y de proceso que concluye con el análisis y reflexión sobre lo escrito tras el empleo de las estrategias señaladas para resolver las consignas.

Recursos metodológicos

Se emplea como recurso metodológico la escritura del texto biográfico cuya elaboración se hace en tres momentos: sobre una población de 14 sujetos se confecciona un primer borrador en el que, ante un listado de personalidades locales - de libre elección-, se ofrecen fuentes de información orales y escritas para bosquejar las características del personaje; un segundo borrador en el que deben consignar tiempo y espacio mediante el uso de tiempos verbales del modo indicativo, a saber: pretérito perfecto simple para relatar los hechos nucleares relacionados con la vida del personaje, el pretérito imperfecto para los hechos secundarios o accesorios, el pasado remoto en pretérito pluscuamperfecto, la proyección hacia el futuro se enuncia en condicional o futuro simple y el presente remite al mundo comentado por la/el autor/a. En cuanto al tercer borrador, la consigna se centra en el empleo de los conectores.

Resultados

Primer borrador

Teniendo como primer paso la consulta de fuentes orales la mayoría se nutre de la información aportada por los familiares y el mismo biografiado, solo 3 hablan con otras personas. El material

escrito es colectado por las/os alumnas/os en periódicos, biografías de otros autores, apuntes personales, correspondencias y archivos públicos; sin embargo 5 sujetos no obedecen a la consigna, redactan solamente los hechos relacionados con la vida del biografiado, omiten los datos contextuales de la época y, por lo tanto, no delimitan los párrafos que versan sobre la vida del biografiado por un lado y, por otro, los datos de la época concernientes a una misma etapa de vida.

Segundo borrador

Con respecto a esta etapa en la que se indaga la correlación verbal, los tiempos verbales que se usan adecuadamente con mayor frecuencia son: el pretérito perfecto simple para los hechos relativos a la vida del biografiado y el presente para los datos contextuales de la época. Además, 11 escrituras registran otros tiempos verbales y 3 mantienen los tiempos verbales de mayor complejidad como el uso del pluscuamperfecto y los que indican proyección hacia el futuro, como el futuro simple y el condicional, aunque también se observa el uso del pretérito perfecto y del imperfecto en lugar del presente.

Tercer borrador

La consigna se centra en el uso de distintas variedades de conectores, y se les solicita encabezar el último párrafo con un conector conclusivo. De la variedad de conectores presentados, solo 8 clases de los mismos verifican un uso adecuado:

. Conectores **aditivos**: se hallan en las 14 biografías.

a. Conectores **ordinales**: se encuentran en 5 biografías.

b. Conectores **comparativos**: se registran en 7 biografías.

c. Conectores **adversativos**: se localizan en 13 biografías.

d. Conectores **temporales**: se hallan en las 14 biografías.

e. Conectores **lógicos**: se encuentran en 12 biografías.

f. Conectores **ejemplificativos** y **explicativos**: se registran en 2 biografías.

g. Conectores **conclusivos**: se localizan en las 14 biografías.

Se comprueba que solo 7 biografías inician el último párrafo con un conector conclusivo como se les pide en la consigna, pero en las restantes 6 se observa un abuso del mismo.

Conclusiones

En relación con la didáctica de la lengua el espacio curricular Lengua y Literatura es apropiado para la aplicación del portfolio como estrategia de aprendizaje y evaluación. Esta técnica favorece el aprendizaje autónomo, significativo y comunicativo. Asimismo, a nivel disciplinar específico, resuelve las dificultades lingüísticas planteadas en el objetivo de indagación inicial. Esto significa que genera instancias de metacognición al establecer una reflexión sobre los hechos del lenguaje a través del uso de conectores y verbos durante el proceso composicional de biografías. No obstante, las mayores dificultades registradas en la textualización se concentran en la delimitación de los párrafos, en la identificación concreta de la tipología y en la aplicación de la correlación verbal.

Es licito, entonces, afirmar que durante la experiencia realizada fue posible reconocer que los estudiantes acceden al conocimiento de la diversidad textual desde la selección y progresión temática, la búsqueda y jerarquización de la información y el procesamiento de borradores ajustados a propósitos específicos. En síntesis, el recurso didáctico contempla la complejidad, respeta las necesidades de las/os alumnas/os de acuerdo con el ritmo de aprendizaje, a la vez que posibilita el trabajo personalizado y colectivo a través de sucesivas correcciones y puestas en común que favorecen la evaluación continua.

Referencias bibliográficas.

Bruno de Castelli, E. y Beke, R. (2004). La escritura: desarrollo de un proceso. Lectura y vida, XXV, 3, 6-15.

Kaufman, A. y Rodríguez M. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

Marín, M. (2013). Lingüística y enseñanza de la lengua. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, Tercera Edición.

Ruani, R. y Guaycochea B. (2003). El tratamiento del texto biográfico en el Tercer Ciclo de la Educación General Básica. En Comp. CD Libro de Ponencias: Jornadas "La creatividad lingüística".

Weinrich, H.(1974). Estructura y función de los tiempos en el lenguaje. Madrid: Gredos.

Werlich, E. (1975). Typologie der Texte. Munchen: Fink.

Aulas polifónicas: el desafío de acceder a los territorios durante la cuarentena desde una experiencia colectiva

José Luis Jofré (UNSL)

Ivanna Marianela Bentancor (UNSL)

A Mónica Alejandra y, en ella, a todas las matronas que ayudaron a traer nuevas vidas en medio de tantas ausencias.

Introducción

En estas líneas surgen como reflexión en torno a la búsqueda de caminos alternativos que nos permitieran acercar a quienes cursaron nuestro Taller con diferentes territorios educativos durante los tiempos de confinamiento en el marco del Covid 19. Se trata de una experiencia que se enmarca en el Área de la Praxis de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Ciencias de la Educación, en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Nuestro trabajo se desarrolla en el curso Nivel II Taller Sujetos de Aprendizaje en Diferentes Contextos. Este nivel corresponde al segundo año de las antes mencionadas carreras y, según indica el Plan de Estudios, procura articular las asignaturas de ese nivel con diferentes contextos educativos y sus sujetos/as. Años anteriores, esta articulación se llevaba a cabo en relación con escuelas nocturnas (de adultos/as y adolescentes mayores), escuelas rurales, escuelas especiales, espacios colectivos y comunitarios en diferentes barrios en los márgenes de la ciudad, espacios vinculados a la pedagogía hospitalaria, entre tantos otros territorios. Estas tareas, a su vez, suelen integrarse a diversos proyectos tanto de extensión y docencia, como proyectos de extensión de interés Social, al tiempo que tienen como referencia el Centro de las Prácticas Educativas y Socio- Comunitarias de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Durante el tiempo del confinamiento, el desafío consistió en generar alternativas creativas que permitieran traer a los encuentros del aula virtual algo de esos territorios a través de sus múltiples voces e historia. Implicaba, al mismo tiempo, un recorrido que les permitiera a los y las estudiantes tener algún tipo de protagonismo en dichos encuentros. La modalidad que se privilegió en estos encuentros fue la de "ciclos de conversatorios", los que fueron organizados de manera colectiva entre docentes de diferentes asignaturas y estudiantes. Al incluir a estos

últimos en la coordinación de las actividades se propició, como ya señalamos, el protagonismo del estudiantado. Por razones de tiempo y espacio, recogemos en estas líneas el recorrido del año 2021. En ese período desarrollamos dos momentos, durante el primer cuatrimestre se desarrolló el primer ciclo de charlas que denominamos "Transitar la pandemia en San Luis: Contextos, Imágenes y Relatos". Durante el segundo cuatrimestre los conversatorios se agruparon bajo la temática de "Educación desde los territorios populares, ancestrales y raizales".

En última instancia, estas líneas pretenden, de manera sencilla y escueta, ser una agradecimiento a todas esas personas provenientes de múltiples espacios, territorios y provincias que estuvieron dispuestas a compartir la voz de sus experiencia a estudiantes y docentes, en tiempos de restricciones. Un agradecimiento que llega al estudiantado que pasó por nuestras aulas virtuales en estos dos años y que se atrevió a ser coprotagonista de esta aventura de generar puentes para el encuentro y el aprendizaje.

1. Los conversatorios: hacer habitar la polifonía en el Aula

Como señalamos, uno de los desafíos de estos dos años con distintos niveles de restricciones consistió en generar un acercamiento entre nuestros/as estudiantes y los distintos contextos donde se producen instancias educativas. La forma que fuimos encontrando tomó la forma dialógica con referentes de distintos territorios, con quienes años anteriores nos vinculamos y con otras personas que nos remitieron a otros contextos que se encuentran un poco más alejados de nuestro entorno. Esta modalidad de encuentro se suele denominar "conversatorios" y estuvieron mediados por las plataformas que permiten encuentros a través de videollamadas.

Las "charlas", los "conversatorios" o "conversas" constituyen una alternativa comunicacional y pedagógica que creció en el medio educativo a nivel global. Las condiciones restrictivas de la circulación, la permanencia en el interior de las viviendas, motivó la necesidad de incorporar los procesos dialógicos en el entramado educativo. A la proyección de los encuentros de aula, en la virtualidad, se añadieron otras formas de encuentro de carácter dialógico. Los conversatorios, como género académico, resultan polémicos. En algunos espacios apunta a generar espacio en el que especialista de una determinada temática puedan exponer sus puntos de vista, creando condiciones para el intercambio. Una modalidad que se relaciona con los eventos académicos como los congresos o jornadas. Los conversatorios adquieren otras formas adquieren desde otras perspectivas. Así, por ejemplo, de la mano de las *Epistemologías del Sur*,

de los trayectos de trabajo propiciados por Boaventura de Sousa Santos, en sus *Conversas do Mundo,* conversas del mundo, esta propuesta pedagógica llegó para quedarse entre organizadores y organizadoras que propician diálogos tanto en los espacios académicos como en los territorios populares y ancestrales (Santos & Meneses, 2009). En *Conversas do Mundo*, Boaventura de Sousa Santos dialogó con referentes de diversos espacios y territorios, entre quienes se encuentran: Silvia Rivera Qusicanqui, Leonardo Boff, Tarso Genro, Gustavo Esteva, entre tantas otras personalidades del mundo contemporáneo, al tiempo que sus diálogos se expanden entre los territorios marginales donde se dan formas de organización popular y ancestral, donde circulan las epistemes otras, los sentipensares que articulan otras formas de existencia que resistente a los entramados de la epistemología occidentalizada. De este trayecto surge una especificidad de los conversatorios como mediación pedagógica y epistémica. Dicha característica radica en el emplazamiento de los/las hablantes en condiciones de enunciación simétrica. De esta manera, esta palabra del castellano, conversa, un tanto olvidada, ha recobrado relevancia en nuestro entorno. Desde este horizonte, los conversatorios propuestos en el contexto de nuestra exposición, en tanto mediación pedagógica y epistémica recorren caminos que pretenden recoger múltiples formas del sentipensar (Fals Borda, 2015).

En nuestro caso, vimos en los conversatorios la posibilidad de generar espacios que promuevan un acercamiento a los territorios a través de las voces de sus protagonistas. Considerando, además, que esas voces contienen el sentipensar, el saber, el conocimiento construidos en el hacer colectivo cotidiano. Una aproximación posible en tiempos de confinamientos que, a su vez, se configura en condiciones de simetría en vista de la valoración de los saberes polifónicos y pluriversales (Bastidas Aguilar, 2020), que amplían los saberes que podemos hacer circular en la academia (Grosfoguel, 2011; Santos & Meneses, 2009). El dibujo de la simetría, como entramado pedagógico, se puso en acción a partir del trabajo colectivo entre docentes y estudiantes (articulación do-discente, rememorando a Paulo Freire) en la organización de los encuentros. Desde la reflexión acerca de los fundamentos de cada conversatorio y ciclo, pasando por la práctica de la anfitrionía.

0. De las voces y los territorios

Desde hace varios años, las asignaturas con las que llegamos a acordar trabajo compartido, han procurado desarrollar actividades vinculadas en vínculo colaborativo con y desde los distintos territorios, situación que conlleva la articulación permanente entre docencia y extensión.

Relaciones que se entrelazan con las propuestas constantes de curricularización de las prácticas educativas y socio comunitarias en territorio. Propiciando, a su vez, el reconocimiento de los aportes a la formación de les educadores populares: maestros, maestras, referentes barriales, referentes del campo de la salud, entre otres.

Durante los dos años de restricciones impuestas por las autoridades sanitarias a raiz de la pandemia, promoviendo el cuidado de sí, de lxs otrxs, de la comunidad, docentes de varias asignaturas de segundo año de las carreras antes mencionadas, proponemos una primera serie de encuentros con referentes de los territorios comunitarios y educativos con quien compartimos espacios desde hace varios años en tareas mancomunadas. En el intercambio con cada uno de esos espacios, estudiantes de nuestras asignaturas procuraron interpelar sus opciones profesionales desde el Profesorado y la Licenciatura en Ciencias de la Educación, junto a otros y otras que provienen de la Facultad de Ciencias de Salud, en calidad de Alumnos/as vocacionales.

Durante el año 2020, por distintas vías, cada asignatura procuró traer a las aulas virtuales, los territorios durante todo el año 2020. Las mediaciones tecnológicas nos han permitido habitar las aulas con las voces provenientes de territorios próximos, desde nuestra ciudad y provincia, hasta espacios más lejanos de la Patria Grande, Abya Yala, uniendo historias de comunidades desde México hasta el Sur Trasandino del Wallmapu, con las comunidades Mapuches. Una primera interpretación de este recorrido se recogió en un texto titulado: “El amor se hace más grande y noble en la calamidad”: el entramado extensión-docencia en tiempos de pandemia, publicado en E+E: estudios de extensión en humanidades (Jofré, 2021).

Durante el año siguiente, continuamos con la propuesta, haciendo confluir los esfuerzos desde las asignaturas de Ciencias de la Educación. En este marco, propusimos dos ciclos de conversatorios. Tal como lo señalamos más arriba, durante el primer cuatrimestre se desarrolló el primer ciclo de charlas que denominamos “Transitar la pandemia en San Luis: Contextos, Imágenes y Relatos”. Durante el segundo cuatrimestre los conversatorios se agruparon bajo la temática de “Educación desde los territorios populares, ancestrales y raizales”.

2.1. Primer ciclo de encuentros de territorios en el aula

El primer ciclo de charlas titulado “Transitar la pandemia en San Luis: Contextos, Imágenes y Relatos”. Comenzaremos con un contexto donde el aislamiento es una condición previa a la

pandemia, pero que se agudiza a consecuencia de esta emergencia sanitaria. Nos referimos a las escuelas que articulan su trabajo con el sistema penitenciario de la provincia de San Luis y brindan la modalidad Educación Permanente para Jóvenes y Adultos (EPJA) en Contextos de Encierro. Continuaremos con las voces que proceden de los Barrios Unidos del Oeste, con referentes del Barrio la República, con agentes sanitarios que trabajan en los Centros de Atención Primaria (CAP); a integrantes de la Garganta Poderosa. Así mismo, invitaremos a docentes de escuelas tanto rurales como urbanas y de escuelas generativas.

La intención que nos movió a realizar este primer recorrido consiste en generar un diálogo colectivo que nos permita acercarnos a distintos territorios, recogiendo diversas miradas, voces e imágenes cuyo relato nos permita un reconocimiento de esta diversidad de espacios en el actual contexto. Buscamos que las y los estudiantes de Ciencias de la Educación puedan ampliar la mirada acerca de su futuro campo de desempeño profesional, poniéndose en contacto con las voces de actores institucionales y comunitarios cuyas experiencias aportarán nuevos sentidos y saberes acerca de los diversos escenarios y sujetos de la educación con quienes las y los futuros pedagogos/as pueden trabajar.

En este punto tal vez resulte la lectura un tanto monótona porque recogeremos los nombres y los espacios que representan las voces que transitaron por nuestras aulas. Al mismo tiempo, retomaremos los nombres de las personas que hicieron posible cada encuentro, generando los contactos, organizando los tiempos, invitando y coordinando el diálogo. Coprotagonistas de un espacio colectivo que procuró que la polifonía tuviera lugar.

Los tres primeros encuentro estuvieron organizados, además de quienes escribimos estas líneas por estudiantes de segundo año de las carreras de Ciencias de la Educación, Milva Cristina Bassi, Fátima María Roldán Catalini, Horacio Antonio Catalá, Itatí Fernández, Graciela Susana Kitt, Ángela María Lara Picón, el profesor Sergio Raúl Gómez, y las profesoras Silvia Peluaga Alfonso y Maria Noelia Gómez.

Comenzamos con el primer conversatorio convocado bajo el tema articulador: Educación en contextos de privación punitiva de la libertad: relatos desde y más allá de la pandemia. En el marco de este primer capítulo de los diálogos en el aula, un grupo de estudiantes con las mediaciones y contactos que les brindaron las profesoras de la asignatura Educación de Adultos, emprendieron la tarea de convocar a un grupo de profesoras que se vincularon, en algún momento de sus vidas y por diferentes motivos, con en la Escuela 443 Islas Malvinas,

que recibe internos e internas del Servicio Penitenciario de la Provincia de San Luis. Como invitadas concurrieron al conversatorio Viviana Abraham, la persona que dió lugar al proyecto y se constituyó en la primera Directora de la Escuela Islas Malvinas. Junto con la profesora Abraham, concurrieron al encuentro otras dos profesoras que trabajaron en el establecimiento, Laura Griboff y María Valeria Hardoy. Así mismo, nos acompañó Ana Laura Román, quien realizó una investigación sobre la educación en este establecimiento en el marco de su tesis de licenciatura en Ciencias de la Educación. El año anterior nos acompañó otra docente y artista, Patricia Ramírez. El interés del grupo de estudiantes por la temática y las sugerencias de quienes escribimos estas líneas, les movilizó para ponerse en contacto con integrantes del Programa de Educación Universitaria en Contexto de Encierro (PEUCE) de la Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). De manera tal que cuatro de sus integrantes nos acompañaron en este encuentro: Melisa Moyano, Gastón Busajm Mellado, Silvina Berro, Verónica Escobar y Noeleia Salomon.

El segundo conversatorio se articuló a partir del tema "Transitar la pandemia desde los territorios en San Luis" y estuvo coordinado por el profesor Sergio Gómez. En este encuentro las voces invitadas fueron referentes barriales y de centros de salud. Entre ellas se encuentran Marian López del Merendero Barrio Agustín Palma, integrante de la organización territorial Barrios Unidos del Oeste – (BUO), de la ciudad de San Luis. Nos acompañó en ese diálogo Graciela "Kitita" Merenda, referente del Barrio La República, que también se encuentra en la zona oeste de la ciudad de San Luis. La perspectiva del Centro de Atención Primaria de la Salud, CAPS N° 8 Barrio 1° de Mayo, estuvo presente en la voz de Analía Ticona Ramos, agente sanitaria de dicho espacio. El otro espacio que compartió su mirada en este encuentro fue el Centro de las Prácticas Pedagógicas Socio Comunitarias, de la Facultad de Ciencias Humanas. Un espacio que promueve la articulación entre los distintos territorios y la universidad. Quienes acompañaron este encuentro fueron Hugo Adrián Morales, Pedro Gregorio Enríquez y Lucía María Melto, quien a su vez es la Secretaria de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas.

El tercer conversatorio, por su lado, se organizó bajo el lema "Transitar la pandemia desde las escuelas rurales en San Luis: Contextos, imágenes y relatos". El encuentro estuvo organizado por Ivanna Marianela Bentancor, quien se desempeña como pasante del Taller Sujetos de Aprendizajes en Diferentes Contextos y que, al mismo tiempo, es docente de escuelas rurales y periféricas en la provincia de San Luis. En esta oportunidad algunas de las invitadas

participaron en la organización ya que son estudiantes de segundo y tercer año de las carreras de Ciencias de la Educación. Las voces, al mismo tiempo, reflejan una diversidad de miradas y experiencias que abarcan tanto espacios geográficos diversos como experiencias tanto de docentes como de estudiantes de escuelas en contextos de ruralidad. Contamos, entonces con la presencia de Jaquelina Brandan, quien se desempeña como docente en la Escuela Rural N° 213 "Maestros Puntanos", que se encuentra en el paraje Las Aguadas, localidad que se emplaza en el Departamento Libertador General San Martín, al noreste de la provincia de San Luis. También relató su experiencia, un estudiante de segundo año y músico de nuestra ciudad, Gustavo Marín en el marco de su tarea docente en la Escuela Pública Digital que funciona en Estancia Grande, en la localidad del mismo nombre, en el Departamento Coronel Pringles, en nuestra provincia. Los conversatorios fueron organizados como actividades de extensión universitaria, con la modalidad abierta. Y al ser difundida por las redes sociales, se sumaron personas de otras latitudes, como es el caso de Tania Köhli-Richter. Tatiana participó de los conversatorios anteriores y manifestó su interés por compartir su experiencia y la de su compañero de vida y trabajo en las escuelas rurales en la provincia de Chubut. Situación que resultó gratificante al contar con voces y sentipensares del sur de nuestro país. Es dable señalar que en el primer año de la pandemia Barbara Gil cursó las asignaturas de segundo año desde el confinamiento en su casa en el paraje Paso de la Carreras y compartió su experiencia, como estudiante en la escuela rural de su localidad. En el 2021 nos acompañó nuevamente con su mirada llena de anécdotas y vidas sus aprendizajes en la Escuela Rural de su pueblo. Escuela en la que, además, su papá fue maestro durante muchos años. Junto a estas compañeras participó otra estudiante de la carrera, Graciela Susana Kitt quién relató las tramas de solidaridad que se tejen en las escuelas rurales, contando su experiencia y la de sus hijos en la Escuela N° 381 "Soldado Puntano", del Paraje de Pampa del Tamboreo, en el Departamento Coronel Pringles de la provincia de San Luis.Desde el noreste de San Luis participaron otras dos colegas, Edith Janet Moyano Godoy quien se desempeña en la Escuelas Públicas Digitales del Circuito 2. Así mismo nos acompañó Johana Natalia Muñoz de la Escuela Pública Digital N° 15 "Maestra Florentina Carreño", en Los Piquillines-Santa Barbara del mismo departamento. Tres estudiantes relataron su paso por distintas escuelas. Itatí Fernández. Escuela N° 228 "Gobernador Juan Saa", que se encuentra en Paraje Algarrobo Blancos, San Luis, en el Departamento General Juan Martín de Pueyrredón. Brenda Gisella Muños, al mismo tiempo, relató su paso por la Escuela N° 104 "Domingo F. Sarmiento" que se encuentra en Paso Grande, emplazada también en el noreste de la provincia, en el departamento San

Martín. Finalmente, Fátima Roldán Catalini relató sobre su paso por la Escuela N° 192 “Maestro Rural Puntano”, en un paraje cercano a la ciudad llamado Donovan.

2.2. Segundo ciclo de conversatorios

Durante el segundo cuatrimestre del año 2021 se organizaron diversos conversatorios cuyo sentido titulamos: “Educación desde los territorios populares, ancestrales y raizales”. Este ciclo estuvo integrado por siete encuentros que recorrieron distintos escenarios y proyectos educativos. Las y los estudiantes que participaron en la organización de estos encuentros fueron: Milagros Altamirano, Valentina Nahir Bassin, Maia Bulacio, Eugenia Catalina Cruz, Itatí del Carmen Fernández, Claudio Emmanuel García, Sol Gómez, Gustavo Javier Marín, Jeremías Ossorio, Guadalupe Reinoso, Sofía Reynoso, Julieta A. Rivas Mancini, Fátima María Roldán Catalini, Aldana Ruano, Rocío Soledad Sosa, María Gabriela Spät.

Los dos primeros encuentros de este ciclo procuramos realizar un doble recorrido desde el horizonte de la interculturalidad y plurinacionalidad.

Primer conversatorio se trazó sobre el tema: “propusimos una aproximación al Pueblo Nación Ranquel y la situación de la educación en sus territorios”, con la concurrencia de María Celeste Romá (FCH-UNSL). Este recorrido nos permitió abordar la problematización de la educación Intercultural bilingüe como modalidad dentro de la Ley Nacional de Educación, desde sus concreciones e imaginación hasta la situación concreta en la Provincia de San Luis. En esta ocasión la invitada fue la profesora María Celeste Romá quien integra el proyecto de investigación Pueblos Originarios en el Cuyum y viene desarrollando una extensa investigación sobre las condiciones de la educación en el Pueblo Ranquel con especial consideración a las políticas del estado puntano al respecto con el desdibujamiento de la interculturalidad detrás de un proyecto genérico aplicado por el estado en toda la provincia, bajo la denominación Escuelas Digitales (Romá y Sanz, 2019).

El segundo conversatorio se convocó bajo la temática de los “Juegos étnicos de África y Amerindia”. Invitada: Stela Maris Ferrarese, titular del Museo del Juego étnico en la ciudad de Neuquén y responsable de la Cátedra Libre Atahualpa Yupanqui de la Facultad de Humanidades en la Universidad Nacional del Comahue. Desde esta perspectiva y considerando los proyectos que crean condiciones para una interculturalidad puesta en acción, invitamos a

Stela Maris Ferrarese Capettini. La docente aborda desde hace varias décadas el estudio de los juegos étnicos desde las distintas diásporas como la africana, la romaní, la europea y, a su vez, los pueblos indígenas de Abyayala. Ferrarese Capettini, trabaja en la recuperación de los juegos y los juguetes de cualquier origen étnico pues considera que los Juegos deben ocupar un lugar central en las investigaciones relativas a la configuración de la subjetividad en las infancias (Ferrarese Capettini, 2018; 2000). Especialmente, porque a través de las praxis lúdicas se estructuran las tramas sociales en las que se ponen en juego los cuerpos, se fija un sentido del orden social, se contienen aspectos identitarios de las comunidades, al tiempo que se puja por el sentido frente a la imposición de la competencia como la única manera del juego. Desde esta actividad humana, a su vez, se pretende imponer las representaciones ligadas a la distribución sexual del trabajo, de los roles y las habilitaciones sociales. Desde estas consideraciones Jugar y jugarse, pues, es una dimensión que requiere ser recuperada desde la infancia como un lugar de referencia que anime a la transformación del mundo y su apertura a todos los mundos posibles (Algava, 2006). En la consideración de la producción de "todos los mundos posible" es dable señalar que aunque se habla de juegos étnicos para referirse a las culturas no occidentalizadas, es precisamente occidente una imagen étnica centroeuropea que se irradia como el único mundo posible. Los juegos y la educación desde los horizontes ancestrales y raizales permiten develar ese único mundo como pretensión de sentido y habilitan la emergencia de lo plural.

El tercer encuentro se convocó desde la temática de "la Universidad Trashumante. Diálogos en torno al arte y la educación popular". El tercer conversatorio generado en este segundo ciclo contó con la presencia de Roberto "Tato" Iglesias, docente retirado de nuestra casa de estudios y referente de uno de los proyectos populares que más huellas ha dejado en nuestro país, la Universidad Trashumante (Iglesias, 2008; 2014). Un proyecto que comenzó a desarrollarse hace varias décadas y que en la actualidad tiene presencia en distintas provincias a lo largo y ancho del país. La relevancia de este proyecto se liga a las diversas formas que adquiere la educación popular desde la mirada latinoamericana después del retorno a la democracia. Al mismo tiempo, liga estas formas a los trayectos de la pedagogía latinoamericana especialmente a través de la figura de Paulo Freire (1985, 2005, 2014)..La noción misma de trashumancia se liga, a su vez, con proyectos artísticos emprendidos en nuestro territorio como aquel que León Gieco (1981-1985) denominara *De Ushuaia a La Quiaca.*

En la cuarta conversa abordamos la "educación en los contextos de ruralidad, agroecología y soberanía alimentaria". En este cuarto encuentro se retomó dos experiencias de educación en contexto de ruralidad. Una de las invitadas fue Cristina Evangelista, docente jubilada que trabajó en una escuela rural dentro del sistema educativo de la provincia de San Luis. Desde otro horizonte de la ruralidad participó Marta Greco quien se desempeña como directora de la Escuela Campesina de Agroecología, Lavalle, Mendoza (UST/MNCI), un proyecto que une la educación con la Soberanía Alimentaria. Dos voces que relatan dimensiones comunes y específicas de la educación en contexto de ruralidad desde dos experiencias que relatan la necesidad de considerar la vida de sus estudiantes y sus familias como lugares del saber que deben impactar en la currícula escolar desde dichos contextos (Greco et al, 2008).

En el quinto encuentro, tuvo como finalidad dialogar con un docente de la Facultad de Matemáticas, de la UNSL sobre la experiencia compartida de "Educar en Pandemia". Casi finalizando el año lectivo retomamos el punto de partida de los dos años de restricciones en lo concerniente a las aventuras y desventuras de transitar la experiencia de enseñanza aprendizaje en el contexto de la pandemia. Al retomar esta experiencia colectiva, con el derecho al malestar como eje de comprensión de lo que nos pasa, este quinto encuentro tuvo como finalidad reflexionar sobre la educación en el actual contexto de pandemia desde la mirada del profesor Darío Ruano, docente de la Facultad de Matemáticas de nuestra casa de estudios.

Los últimos dos encuentros en el aula virtual tuvieron como referencia dos bachilleratos populares que funcionan en Buenos Aires. Los bachilleratos populares tienen una extensa y amplia historia en nuestro país. Surgidos desde el embate de las políticas neoliberales implementadas en los años 90 del siglo pasado, crecen desde las fábricas recuperadas, se multiplican en los sectores populares y marginados. En esta oportunidad las invitadas proceden del Bachillerato Popular Trans Mocha Celis y el Bachillerato Popular Sol del Sur.

El sexto encuentro entonces se desarrolló trayendo voces del Bachillerato Popular Trans "Mocha Celis". "Escuela amor", como la denominan sus estudiantes adultas mayores. Se trata del primer Bachillerato Popular Trans en nuestro país y América Latina. Un proyecto que revoluciona el destrato que el sistema educativo ha manifestado excluyendo de las escuelas a las personas trans. Un bachillerato abierto, además, a la comunidad. Las voces que llegaron hasta nuestra aula fueron de dos egresadas de dicha institución: Dixie "Valentine" Cabañas Gayoso y Nahir Díaz.

El séptimo encuentro recoge la experiencia que surge del lema: “Aquí se respira lucha: Bachillerato Popular Sol del Sur”. En el último conversatorio la invitada fue María Laura Alemán, música y educadora popular trans quien además participó como docente tanto en el Bachillerato Trans Mochas Celis como en el Bachillerato Popular Sol del Sur, Los Piletones, en Villa Soldati, Buenos Aires. En su voz se recoge ambas experiencias con una particularidad que está dada por el relato de las contradicciones propias de todo proyecto popular. Otorgando, de esta manera, un sentido radical y crítico al relato, a la construcción cotidiana, a la búsqueda de coherencia, a los logros transformadores.

0. La aventura pedagógica de compartir la palabra con las personas invitadas

La aventura pedagógica de organizar, nos llevó a “encontrarnos” de manera sincrónica vía meet, tanto con les organizadores de cada propuesta conversatoria como, en alguna oportunidad, con las personas invitadas a compartir sus historias de vidas, a contarnos en el conversatorio. La propuesta de este tipo de encuentro generó espacios de aprendizajes colectivos que implicó, tanto para docentes como para estudiantes, la aventura de organizarse; considerar los diálogos previos con las personas invitadas; la distribución de los tiempos; la articulación en el uso y acceso a la palabra. Así mismo, implicó acordar quiénes iban a coordinar cada encuentro; quiénes se encargaría de la divulgación de cada conversatorio por diferentes redes sociales y plataformas; abordar, además, el tema y lema del conversatorio en articulación con el programa (incluso, modificando el mismo); y, sobre todo, abrió la necesidad de dialogar y acordar desde qué lugar entendíamos aquellos encuentros, cuál era la propuesta, el objetivo del mismo.

Desde este horizonte, trabajamos desde un enfoque que denominamos altercentrado. Siguiendo la propuesta de Jofré (2021), la construcción de este taller de la praxis tiene como referencia la pluralidad de otredades que configuran los espacios de diálogo y de pronunciación de los mundos posibles. Establecer el eje en las otredades implica al mismo tiempo establecer como principio epistemológico que los conocimientos (episteme) sentipensantes circulan más allá de los discursos académicos y se puede acceder a ellos compartiendo los espacios vitales con quienes les dan forma, en nuestro caso, a las múltiples praxis educativas.

Ahora bien, la alter-centralidad implica la posibilidad de dejarnos interrogar por las personas con quienes pretendemos dialogar y compartir actividades. Esta situación se produjo en varias oportunidades e implicó encuentros previos que habilitaran un primer acercamiento entre invitadas y anfitriones. Incluso, en el último conversatorio, nuestra invitada nos pidió hacer un encuentro que iba más allá de poder organizar el conversatorio. Su intención era generar un acercamiento para conocer a les organizadores de manera más "íntima", ya que ella necesitaba evaluar es tipo de interés que nos movía a invitarla. Desde sus opciones de vida quería venir a contarnos su experiencia, su manera de ser en el mundo, pero también quería conocernos. De hecho, confronta al equipo encargado del encuentro, preguntando y re-preguntando para que nosotres nos abrieramos desde cierta intimidad con ella. Fue un hermoso encuentro, anterior al conversatorio.

A modo de cierre

Frente a la hegemonía de la palabra, a la masificación de los medios de comunicación que nos dicen "que escuchar" o que "decir", la literatura académica que sigue muchas veces el mismo patrón de centralidad epistémica, encontramos que estos conversatorios aportaron a la democratización de la voces, de la palabra, lo que se torna imprescindible y fundamental para que "podamos alzar nuestras voces y hacernos escuchar" (desde la mira de les estudiantes). Con respecto a la circulación de la palabra, tanto en las clases como en los diferentes conversatorios que mencionamos con anterioridad, se propuso que algunxs estudiantes coordinen los encuentros pasando la palabra, o invitando a la toma de la misma a les diferentes actores involucrados, tanto a les sujetxs expositores, como aquelles que estaban participando de oyente de estos conversatorios. Esto permitía que la palabra circule y transite por todo el conversatorio de manera ordenada, respetando turnos de palabras, impulsando el debate y escuchando a las voces populares.

Bibliografía

Algava, M. (2006). *Jugar es Jugarse*. Buenos Aires & Rosario: Asociación Madres de Plaza de Mayo & Ediciones América Libre.

Bastidas Aguilar, L. F. (2020). Sentipensar el Pluriverso: Legado del maestro Orlando Fals Borda para la Sub-version, la utopía y el buen vivir. *Collectivus, Revista de Ciencias Sociales*, *7*(1), 63-74. https://doi.org/10.15648/Collectivus.vol7num1.2020.2532

Gieco, L. (1981-1985). De Ushuaia a La Quiaca. Producto: Gustavo Santaolalla. Vol. 1,2 y 3 Music Hall; Vol. 4 Abraxas.

Iglesias, Roberto "Tato". (2014). *Un viaje hacia la autonomía*. UniRío Editora, UNRC.

— (2008). De Carambas, Recorcholis y Caspitas: Una mirada trashumante de la Educación. México: Comunicarte.

Jofré, JL. (2021). "El amor se hace más grande y noble en la calamidad": el entramado extensión-docencia en tiempos de pandemia, *E+E: estudios de extensión en humanidades*. V 8, n°11, pp.62-68.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI y CLACSO.

Ferrarese Capettini, S. M. (2000). *III Congreso Internacional del Juego y el Juguete*. Presentado en Armenia, Quindio, Colombia. Armenia, Quindío, Colombia.

— (2018). *Juegos étnicos de áfrica y apuntes de interculturalidad*. Neuquén: Ngankongife, El Sembrador.

Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Greco, M; Peterle, R; Sol Couto, MS; Bonimo, C; Soto, O. (2009). Educación rural y territorios en disputa: alternancia como propuesta pedagógica. E+E, V 6, n° 7, pp. 75-91.

Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento, en Grosfoguel, R., Vianello, A., & Mañé, B. (Editores). *Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*. Barcelona: CIDOB edicions.

Santos, B. S., & Meneses, M. P. (Eds.). (2009). *Epistemologia do Sul*. Edições Almedina.

Romá, Ma. C., & Sanz, R. A. (2019). *Lxs otrxs en nosotrxs. Alteridad huarpe-ranquel en la "inclusión" puntana*. San Luis.

EXPERIENCIA COMUNICACIONAL EN LA VIRTUALIDAD COMO ACTIVIDAD DE EXTENSION DE LA CATEDRA DE CLINICA NEUROLOGICA-FCM-UNC

Autores:

Med. Jennifer Zufiaurre

jennizufiaurre@gmail.com

Prof. Dr. Carlos Federico Buonanotte

federicobuonanotte@gmail.com

El doctor del futuro no proporcionará medicina, sino que instruirá al paciente en el cuidado de su humanidad, su dieta, y en la causa y prevención de enfermedades. – Thomas A. Edison.

Key Words: neurology, conversational, pandemic, education

Comunicación en pandemia

En marzo del 2020 Argentina y el mundo se vieron sacudidos por una de las pandemias que con mayor velocidad transformó la vida cotidiana y afectó la salud de un elevado número de población, a raíz del nuevo COVID-19 que comenzó en Wuhan (China), pero que llegó rápidamente a afectar a todo el planeta. En este marco, los sistemas educativos del mundo en general y las universidades en particular, adaptaron el desarrollo de sus actividades a sistemas no presenciales, empleando diversos recursos y plataformas virtuales. (Peluaga, Gómez 2020)

La pandemia del COVID-19 trae lecciones fundamentales para la comunicación en salud. Revela un nuevo orden comunicacional, trastoca el lugar de la salud pública en la ecología informativa, y confirma las limitaciones de visiones tradicionales sobre el papel de la ciencia y el sanitarismo en la comunicación pública. Asimismo, plantea desafíos que carecen de respuestas sencillas. Tanto las políticas eficaces como las erráticas y las falladas frente a la pandemia en América Latina (Labarthe 2020; Rodríguez 2020) dejan entrever este orden comunicacional. Sin comprender sus aspectos claves, es imposible definir posibilidades, oportunidades, y obstáculos para la comunicación en la salud pública contemporánea.

Bajo el régimen de comunicación masiva del siglo pasado, la salud pública tuvo un estatus dominante en la producción y circulación de información, asentada en el paradigma biomédico y ligada principalmente a programas oficiales (Cueto; Palmer, 2015). Como parte del establishment del conocimiento científico, las instituciones de la salud pública mantuvieron una posición social prominente, cristalizada en el poder de ministerios de salud, centros oficiales de investigación y monitoreo epidemiológico, y sistemas de producción de conocimiento académico. Esta arquitectura institucional tuvo un papel preponderante en la definición tanto de salud y enfermedad, y gozó de acceso privilegiado a la distribución masiva de información a través de los medios de comunicación. La salud pública desempeñó un rol protagónico en la producción y la traducción de hechos científicos en políticas de Estado – la comunicación sirvió fundamentalmente como forma de vehiculizar y propagar estos hechos hacia la promoción de conductas saludables. En América Latina, esta situación apuntaló el ascenso del modelo biomédico (identificado común y erróneamente con la medicina occidental) frente a la persistencia de una variedad de saberes y prácticas sobre salud asentados en diferentes cosmologías y epistemologías.

La pandemia penduló entre el alejamiento de los pacientes de las instituciones de salud por el aislamiento obligatorio y el acercamiento de estos a través de redes sociales, espacios virtuales y medios de comunicación varios. En el clima de incertidumbre en el que se vivía, la pulsión de la comunidad por tener acceso a la información médica adecuada era creciente y eso incluía patologías prevalentes de la neurologia como demencias, cefaleas y accidentes cerebro vasculares, entre otros.

El paciente ya no podía acercarse al consultorio a preguntar, por ejemplo, por un dolor de cabeza recurrente de larga data ya que no era un motivo de consulta prioritario y el exceso de información disponible en Internet, muchas veces generaba más confusión. El régimen comunicacional actual se caracteriza por la abundancia y el caos de la información. Estas dinámicas desdibujan las fronteras entre información y desinformación. Definir información es trazar líneas de definición de legitimidad – proceso central en la salud pública y la ciencia.

Poco tiempo después que declara la pandemia COVID-19, la Organización Mundial de la Salud define la “infodemia” como enemigo – una epidemia de desinformación. Como cualquier expresión de desinformación, la infodemia es compleja tanto en sus causas como sus expresiones. Es viable en tanto no existan compuertas que firmemente controlen el flujo de información y que decidan categóricamente para el resto de la sociedad qué se considera como

información legítima. Información basada en el conocimiento de expertos en salud pública coexiste con rumores, trascendidos, y datos falsos.

Típicamente, la comunicación en salud apunta a transmitir certezas y recomendaciones establecidas sobre un cuerpo de evidencia existente en una variedad de temas – transmisión, prevención y cuidado de enfermedad y prácticas saludables. Ante esto, surge la imperiosa necesidad de acercarnos a la comunidad mediante un lenguaje simple y amistoso, en un contexto que permita despejar dudas y brindar confianza, en un ámbito más intimista, emulando de algún modo la cercanía de la consulta presencial.

Extensión universitaria en salud

La razón de ser de la universidad contemporánea es satisfacer las necesidades sociales e individuales, a partir de la preparación del ser humano como ente activo en la sociedad en la que se desempeña. Para poder dar cumplimiento a este cometido, la universidad, en tanto, institución formativa y transformadora, requiere aglutinar todo su quehacer y proyectarlo, a través de un proceso fundamental: la Extensión Universitaria.

La Extensión Universitaria es una de las vías a través de las cuales se desarrolla el proceso de comunicación cultural en su más amplio sentido, es una fase muy importante de socialización de la producción e interacción cultural en las diversas ramas del quehacer universitario, facilita el vínculo Universidad-Sociedad a través de sus diferentes formas de manifestación (difusión de la cultura científico-tecnológica, socio-humanística, político-ideológica, de salud, entre otras), facilita además, la prestación de servicios a la comunidad universitaria y a la población en general, para dar respuesta a las necesidades de superación y capacitación por lo que contribuye al desarrollo cultural integral.

Es en este contexto donde resalta el papel de la Extensión Universitaria como una importante función social y un proceso formativo integrador de los vínculos Universidad-Sociedad; o sea, entre las diversas formas de la cultura universitaria y su entorno comunitario, regional, nacional e internacional. Su desarrollo continuo es vital en la formación de una sociedad preparada para asimilar los diferentes escenarios y vivir a la altura de su época, contribuyendo a transformarla, por lo que la misma tiene desafíos muy importantes en la contemporaneidad.

Desde la Catedra de Neurologia de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba surgió como proyecto de extensión la realización de conversatorios con la comunidad sobre las patologías prevalentes en el área. Se intentó dar otro contexto a la

educación comunitaria, que no se tratara sólo de exposiciones magistrales de las cuales nos encontrábamos bombardeados y abrumados desde el 2020, dejando de lado datos numéricos y explicaciones fisiopatológicas y permitiendo un feedback con el paciente a través del derribamiento de mitos y creencias populares y la resolución de dudas e inquietudes generales.

Conversatorios a la comunidad

Los conversatorios abren posibilidades como bien lo indica Vásquez (2005, pág. 118) "de reconocer en un otro, la capacidad, el valor, el conocimiento, para que pueda lidiar con uno el mismo toro", en donde el conversatorio "pretende ir armando o componiendo un mapa, una figura, un concepto, un escenario".

Para llegar a su definición de debe comenzar con el termino conversación y sus derivaciones: Conversación. Del latín conversatio, conversationis: de conversari, conversar, de cum, alrededor y versare, dar vueltas. Acción de hablar familiarmente una o varias personas con otra u otras. Conferencia, negociación, coloquio, conciliábulo, entrevista, diálogo, charla, palique, cháchara, parleta.

Con base en las definiciones del Diccionario de la Real Academia Española (DRAE), un conversatorio es una reunión concertada para tratar un tema, en la cual participan personas versadas en la materia. La reflexión sistemática sobre esta forma de interacción grupal se ha desarrollado desde la simple conversación o charla (del italiano, ciarlare) o diálogo (del latín dialôgos y éste del griego) o coloquio (del latín collôquium, de côlloqui, conversar, conferenciar: de cum, con y loqui, hablar) hasta devenir en un nuevo concepto que resume los demás. El conversatorio como estrategia de comunicación oral hace un intercambio informal y sencillo, pero también un evento serio en sus propósitos, pensado en su preparación y ordenado en su realización ya que el conversatorio no surge espontáneamente, sino como resultado de una actividad previa para que uno o varios individuos inicien un intercambio de opiniones y pareceres con el resto del grupo interesado en un acontecimiento o asunto de actualidad y con un grado de homogeneidad similar. Entre las ventajas de un conversatorio tenemos que es una herramienta que procura el intercambio de experiencias y la discusión de los temas en un ambiente informal y divertido, de mayor confianza que el debate en el sentido de que las confrontaciones se hacen de una manera más amigable.

De otro el concepto de conversatorio según Vásquez (2005, Pág. 151) quien lo define recurriendo a la figura literaria de la metáfora desde diferentes aspectos que dan cuenta de los

diversos elementos incluidos en él. En otro momento, él lo define como: “una manera de enseñar, una práctica, una habilidad social o cultural; que pretende generar una construcción mancomunada del conocimiento”.

El conversatorio se lleva a cabo por parte de un grupo, donde se destacan, previamente, uno o varios expositores centrales. El o los expositores centrales deben preparar con debida anticipación no sólo el tema, sino también el ambiente, las ayudas audiovisuales y la invitación a los participantes con el objetivo de que estos también puedan pensar cómo hacer sus aportes. Si sólo hay un exponente, éste se puede autopresentar o puede ser presentado por un moderador, el cual sí debe existir cuando hay varios individuos que intervienen centralmente. El expositor o coordinador, incluso, puede iniciar su participación haciendo una pregunta al auditorio. El tono empleado por el expositor o expositores y los demás participantes es informal y de doble vía, por lo cual los unos como los otros pueden interrumpir para hacer preguntas o aclaraciones. Las intervenciones no deben ser leídas. Se hace uso de buen humor. Del mismo modo, el expositor y el coordinador pueden desplazarse por el estrado o la sala si lo consideran adecuado. No es un evento para confrontaciones conflictivas entre los interlocutores. Las elocuciones deben estar dirigidas a convencer y, en ese sentido, apoyarse en argumentos y datos coherentes. Al finalizar, el coordinador o el expositor si sólo hay uno, procuran hacer una síntesis de los acuerdos y conclusiones.

En el mes de octubre de 2021 se organizó un ciclo de conversatorios a la comunidad, con 3 encuentros sucesivos los miércoles 13, 20 y 27 en el horario de 19 a 20hs a través de la plataforma Meet. Se plantearon temas frecuentes en la práctica clínica, que constituyen el alrededor del 80% de la consulta neurológica y por lo mismo, generan múltiples interrogantes entre pacientes, familiares y comunidad general. El primer encuentro se trató de migrañas, el segundo de accidente cerebro vascular (ACV) y el ultimo de demencias.

Se eligió esta modalidad como estrategia pedagógica, conociendo ampliamente sus beneficios a la hora de comunicar de manera simple y efectiva. Entre sus ventajas podemos mencionar las siguientes:

- Crea espacios para la participación y la libre expresión.
- Desarrolla habilidades del pensamiento como: dudar, inducir, inferir, abstraer, confrontar.
- Se combina con facilidad con otras estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

- Desarrolla valores como la tolerancia y el reconocimiento a la diferencia

La metodología consistía en realizar una breve exposición por parte del neurólogo experto en el tema central, como disparador de consultas, preguntas, ideas e intercambio de opiniones por parte de la audiencia. Así se generaba un dialogo fluido entre médicos especialistas y comunidad donde se ponían de manifiesto las principales dudas y se esclarecían algunas creencias o conceptos ampliamente extendidos entre los participantes no profesionales de la salud. Al finalizar los encuentros se invitaba a los participantes a responder 4 preguntas breves sobre su experiencia en los conversatorios, siendo las siguientes:

1. ¿La experiencia del conversatorio cubrió sus expectativas?
2. ¿Considera que ha aprendido contenido útil sobre el tema en cuestión?
3. ¿Cree que podrá utilizar esta información en su ámbito personal?
4. ¿Realizaría esta experiencia nuevamente?

En los 3 encuentros los participantes consideraron en mas del 64% que la experiencia había cubierto sus expectativas y en promedio el 82% consideraba que había adquirido conocimientos que no tenia previamente. El 54% consideraba poder transmitir esta información a su comunidad y el 79% consideraba repetir la experiencia.

El evento mas concurrido fue el de cefaleas y en los dos sucesivos se contó con la participación de alumnos y docente de la asignatura Educación No Formal de la Catedra de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, quienes luego realizaron un informe al respecto como actividad. Esto posibilitó el encuentro con otra catedra, lo que lógicamente enriqueció el conversatorio. Asimismo, se facilitó el encuentro de individuos de la comunidad en una actividad de formación y divulgación acerca de las características, cuidados y prevención de ciertas enfermedades neurológicas, permitiendo la llegada a personas y grupos de la ciudad de Córdoba, San Luis y localidades del interior de ambas provincias.

Conclusiones

La educación es una actividad social que ha permitido preservar la cultura, asimilar y desarrollar la ciencia, ampliar el estado de las artes, afianzar la libertad y socializar al individuo. Ante ello, la historia de la educación médica es una de las fuentes más importantes para hacer prevalecer los preceptos éticos y humanísticos de la medicina. El médico nace como tal, con

una docencia inherente incuestionable, para formar a los que lo rodean, ya sean colegas o comunidad no científica.

Después del Siglo XVI, el positivismo, el método científico y la caída del dogma religioso, hace nacer a la medicina como una ciencia inductiva fuera de las universidades, en academias y sociedades reales. La enseñanza se lleva en hospitales, en sus áreas de internamiento y de cirugía. Esto llevó a que la educación médica debiera extenderse también a la comunidad, como acciones preventivas y para dar respuesta a interrogantes de pacientes y personas que se encuentran fuera del sistema de salud.

Sin embargo, esta tarea educativa suele llevarse a cabo, con el galeno como eje central, en un modelo paternalista, donde la verdad y el conocimiento se encuentran solo del lado de la medicina. En la actualidad, la información con la que cuentan los pacientes hace que esta forma de educar no pueda continuar como tal. Las computadoras u ordenadores y las grandes facilidades de comunicación a distancia están probando su eficacia en la educación, con el cambio drástico de la ausencia de maestro. El maestro es un guía deja su papel protagónico y se integra al nuevo paradigma educativo: enseñanza-aprendizaje-generación de un nuevo conocimiento. Por lo mismo, desde la Catedra de Neurologia de la UNC se intentó como actividad de extensión, lograr un acercamiento a la comunidad, que en primera instancia dio excelentes resultados.

Las acciones conversacionales nunca serán ajenas a los procesos educativos, de tal modo que son una inagotable fuente de recursos tanto para docentes como estudiantes en el sentido de constructo social y reflexión permanente sobre la realidad.

El conversatorio como estrategia debe permitir aprovechar al máximo las posibilidades de desarrollo personal y colectivo para mejorar procesos de enseñanza, cambiar hábitos pedagógicos, abrir nuevas expectativas en la comunicación, entender las relaciones dialógicas entre los actores inmersos en distintas realidades.

Será pertinente, y propuesta de trabajo de esta Cátedra, continuar con este tipo de acciones a fin de alcanzar objetivos mas amplios, llegando a mayor cantidad de gente, explorando nuevos temas de la neurologia y pudiendo arribar a conclusiones aún más certeras.

BIBLIOGRAFIA

- Cedeño Tapia, S. J. (2021). CONVERSATORIO "REALIDADES LATINOAMERICANAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN ENFERMERÍA": Modalidades de enseñanza y Competencias Digitales. *Revista Unidad Sanitaria XXI*, *1*(3), 67–70.Recuperado a partir de http://ojs-revunidadsanitaria.com.ar/index.php/RUSXXI/article/view/5

- Del Huerto Marimón ME. (2006) Proyección estratégica para la Extensión Universitaria en la Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas [tesis]. La Habana: Escuela Nacional de Salud Pública.

- Del Huerto Marimón ME. (2006) La Extensión Universitaria como vía para fortalecer los vínculos Universidad-Sociedad desde la promoción de salud. Revista Cubana de Salud Pública.

- Marín, G. (2017). Extensión universitaria: un enfoque desde el campo de la salud. En Revista Masquedós. Nº 2, Año 2, pp. 43-52. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.

- Martínez-Natera. Centro Médico ABC, México. La historia de la educación en la medicina. ENSEÑANZA DE LA ANESTESIOLOGÍA Vol. 30. Supl. 1, Abril-Junio 2007 pp S249-S250

- Peluaga, Silvia & Gómez, Noelia (2020) Estudiar en la universidad en tiempos de pandemia: sentidos de estudiantes de Ciencias de la Educación y de Enfermería acerca de una excepcional experiencia educativa. Revista Kairos.

- Pulido, O. L., & Rodríguez Barragán, F. J. (2008). El conversatorio: una estrategia de enseñanza, para docentes de básica primaria que permite construir conversación pedagógica y promover la interacción entre niños en condición de desplazamiento y niños que no presentan esta condición. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_docencia/155

Experiencias educativas en Educación Superior…

entre lo ideal y lo posible en contexto de pandemia

Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas

Zulma Elvira Escudero; Cecilia del Carmen Rodriguez; Victoria Guilmen

zulmaees@gmail.com; cdc30rodriguez@gmail.com;
vicirman@gmail.com

Palabras clave: -educación superior- experiencias educativas- pandemia -vínculo pedagógico.

Introducción:

La formación docente en el ámbito de la universidad es una temática que nos interpela constantemente, nos moviliza a pensar sobre lo que queremos que aprendan los/as estudiantes, al mismo tiempo, determinar y definir que es necesario que aprendan, en función de la variedad de experiencias y de los desafíos inciertos y acelerados que viven.

En tiempos de pandemia y de educación virtual forzada, los diferentes posicionamientos pedagógicos, medidas y disposiciones tomadas institucionalmente, se centran en asegurar que los/as estudiantes continúen sus instancias formativas en este contexto. Bajo este ideario se delimita un nuevo escenario, situación que deviene e impulsa rápidamente a generar un cambio en la cotidianeidad del quehacer docente, transformando así las propuestas didácticas para la no presencialidad y la enseñanza remota.

En este contexto y en función de lo que deseamos que ocurra con el hecho educativo nos preguntamos: *¿Qué y cómo enseñar para promover el aprendizaje de los/las estudiantes, frente a los condicionantes propios de esta modalidad y las problemáticas presentes, producto de la pandemia?*, siendo conscientes de que esta reconversión en el modo de trabajar, no

significa un traspaso de una forma a otra, sino que implica enfrentarse a nuevos dilemas en cuanto a lo pedagógico. Las modificaciones, adaptaciones curriculares, abarcan tanto el recorte excepcional de los contenidos a enseñar, como así también, el rediseño de las actividades, las experiencias, el reordenamiento del tiempo de cursado, la comunicación con los/as estudiantes, las propuestas sincrónicas y asincrónicas, los modos de evaluar, entre otras acciones mediatizadas por las pantallas.

En este marco, la interpelación se amplía, es necesario estar atentos y advertir también sobre aquellos factores vinculados al uso de los dispositivos tecnológicos y las herramientas virtuales, a la conectividad, con un internet colapsado en muchas ocasiones. Al mismo tiempo que, poder reconocer aquellos otros emergentes didácticos, -propios del escenario que instaló la pandemia-, otorgándole un especial valor, en función de las consecuencias inmediatas y de las que repercutirán a mediano y largo plazo.

El desafío está instalado, es momento de generar aportes al ámbito pedagógico-didáctico, construir conocimiento sobre lo que dejó esta vivencia en este momento histórico, recuperando lo que aprendimos de esta experiencia educativa.

Algunos aportes teóricos de referencia

A los fines de esta presentación se destacan algunas contribuciones teóricas relevantes trabajadas al interior de la investigación y del quehacer docente cotidiano, tal como el concepto de *Formación Docente*, en donde se rescatan los aportes de Elena Achili (2000), quien va a expresar que el término formación docente puede comprenderse como "un determinado proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes" (p.23). En donde se pone en juego un conjunto de supuestos relacionados a la concepción de sujeto que se quiere "formar"; qué se entiende por formación, e inclusive qué formación se considera adecuada.

En este contexto se reconoce a las *Prácticas de Enseñanza*, tal como las plantea Litwin (1996):

Las prácticas de enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal, fruto de sus historias, perspectivas y también limitaciones. Los docentes llevan a cabo las

prácticas en contextos que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado.

(p. 94-95)

A partir de las propias configuraciones se concibe a estas prácticas dentro del marco de la enseñanza para la *Comprensión* (EpC), basado en los principios del constructivismo. Cifuentes (2015, en Cifuentes 2019) lo considera como "una alternativa en la transformación de las prácticas de aula, al promover comprensiones profundas, aprendizajes significativos y culturas de pensamiento en el aula y en los demás escenarios donde se desarrolla el acto educativo" (p. 2). Desde una mirada amplia, el concepto de cultura de pensamiento refiere a "patrones integrados de pensamiento y conducta que unen a los miembros de un grupo" (Tishman, et al. 2000, p.14). Estas prácticas de enseñanza representan una manera de vincularse con los/as estudiantes, con la finalidad de construir escenarios favorables de aprendizaje. En este caso, se define al *vínculo pedagógico* enmarcado en la Pedagogía Social, la cual propone tener en cuenta la díada individuo-sociedad, es decir que cada individuo es parte de un sistema social y cultural, siendo la educación quien tiene que incluir a los nuevos miembros (Aguado y Duque: 2019). La educación es quien va a mediar las relaciones sociales, a través de las pautas culturales simbólicas que se dan al interior de la misma. En este caso es el docente, agente de la educación quien, a partir de reconocer las subjetividades de los/as estudiantes va a proveer espacios educativos para desarrollar al máximo sus potencialidades. Aguado y Duque, citan a Molina (2003), quien va a expresar que el docente es un "transformador de realidades individuales y sociales" (Ibidem, p.71). Asimismo, hacen mención a que este vínculo pedagógico entre estudiantes-docentes y objetos de conocimiento, se va enriqueciendo a través de las distintas interacciones que se establecen, las cuales están sostenidas por ciertos elementos como -la palabra, - la escucha y -la mirada, refiriendo al vínculo con los demás. El mismo se construye con otros y en el otro, une a los/as estudiantes por el objeto de aprendizaje y posibilita que los mismos puedan encontrarle un sentido a la escuela, a su asistencia y permanencia. (Fornasari y Peralta: 2006, en Aguado y Duque: 2019)

Al hablar de *sentido*, se remite a Zambrano (Ibidem, p.72) quien va a mencionar que el mismo está atravesado por tres elementos: el placer, el gusto y las expectativas. Explicita que este concepto conduce la mirada al campo de la hermenéutica, e intenta comprender qué movimientos se ponen en juego en la construcción de sentidos. Alude al placer como aquello que "da sentido a lo que hacemos, nos engrandece, nos produce agrado, nos permite

realizarnos" (Ibidem, p.72). Si bien hace referencia específicamente al arte, en un sentido global, se puede expresar que el aprendizaje como un acto social, necesita de la presencia del placer ya que sin él, no es seguro que el mismo perdure, y de allí su importancia. En cuanto al segundo elemento, plantea que el estudiante debe sentir gusto por lo que está aprendiendo, lo cual conlleva a poseer una sensibilidad que luego le posibilitará emitir juicios de valor estético, tomar un posicionamiento frente a su propia creación, entre otras cosas. Y finalmente las expectativas, lo que se relaciona para él con la motivación, es decir, que es lo que lo motiva a aprender, no solo del arte sino de todo lo que el profesor enseña. Al sentir placer, al disfrutar ir a la escuela, es porque se puede encontrar un sentido a la misma.

En este camino de encontrar un sentido acerca del conocimiento, se busca que los/as estudiantes puedan reconocer los tipos o movimientos de pensamiento que se ponen en juego al momento de aprender. Al respecto (Ritchhart et al., 2014) expresan que cuando se habla "de hacer visible el pensamiento, generalmente se alude a las estrategias y procesos de pensamiento específicos que los estudiantes utilizan para construir una comprensión más profunda" (p.59). Las *Rutinas de Pensamiento* como hacedoras de cultura, ayudan a crear las disposiciones para querer pensar, al ser utilizadas de manera consciente y no como actividades aisladas. Estos autores van a decir que, "están diseñadas no para obtener una respuesta específica, sino para descubrir el pensamiento emergente del estudiante acerca de un tema determinado" (Ibidem, p.91).

Al pensar en el monitoreo del aprendizaje y de la enseñanza que se da en todo ámbito formativo, se menciona particularmente, el concepto de *Evaluación*, es decir cómo y de qué manera ir visualizando el recorrido que se va realizando en ese proceso compartido. En este sentido se explicita que el posicionamiento desde el cual se parte es entender a la evaluación como "otro modo de aprender", donde los/as estudiantes pueden ir razonando sobre su propio proceso de aprendizaje, con todo lo que ello implica: avances, retrocesos, vacilaciones, certezas, contradicciones, aciertos, errores, y en el que se beneficia no sólo quien aprende sino también quien enseña, de un modo dialéctico.

Neus Sanmartí (2016) va a mencionar que la evaluación es un proceso continuo de aprendizaje, que va más allá de acciones puntuales en momentos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y que la misma tiene que ser planificada adecuadamente. De esta manera los/as estudiantes pueden no solo identificar errores o dificultades sino comprender el porqué de ellos, su origen, con la finalidad de superarlos. Aprender de esta forma tiene un valor incalculable, un poder de emancipación que posibilita transferir ese saber construido a otros escenarios. Algunas

orientaciones para la organización de la enseñanza en contexto de pandemia, plantean que la evaluación no debe ser un obstáculo en los trayectos formativos de los/as estudiantes, tampoco un problema, sino que debe ser parte de la propuesta de enseñanza, al brindar información acerca de la dimensión pedagógica que todo docente desarrolla (Comunicación N°5/2020).

Encuadre empírico:

A efectos de describir la experiencia que se narra, sobre prácticas de enseñanza y de aprendizaje bajo la modalidad remota en educación superior en tiempos de pandemia, se mencionan algunos aspectos y consideraciones institucionales que enmarcan el hecho educativo:

-La Universidad Nacional de San Luis define institucionalmente disposiciones relativas al cierre de los edificios, en respuesta a las medidas nacionales por la situación epidemiológica del COVID/19, se elaboran normativas para su funcionamiento, se reestructura el calendario académico para el año 2020, se prioriza y delimita la enseñanza en la no presencialidad. Se convoca rápidamente a la capacitación, la urgencia fue dar respuestas y ofrecer condiciones técnicas. Se aumenta la capacidad del servidor para mejorar su funcionamiento digital.

-La Facultad de Ciencias Humanas implementó el Plan de Contingencia Pedagógica (Resol. 017/20 CDFCH) en el cual se explicitan principios que guiarán las acciones y define un marco regulatorio amplio y flexible del trabajo académico no presencial, en este momento de excepcionalidad, dadas las condiciones de aislamiento social preventivo y obligatorio.

-El cambio en el modo de desenvolvernos en el quehacer docente, afectó la dinámica de trabajo al interior de los equipos. Fue imprescindible fusionar las diferentes capacidades, conocimientos, recursos disponibles, para interpretar, resolver, solucionar, considerando lo relevante, lo adecuado, lo posible. Se llevan a cabo un conjunto de acciones, producto de los posicionamientos y saberes sobre lo tecnológico, para enfrentar juntos/as este modo particular de enseñar y aprender en el que nos ubicó la pandemia, comprendiendo claramente la diferencia que existe entre el encuentro presencial y el virtual.

-Se hace visible un nuevo modo de comunicación con los/as estudiantes, a través de diferentes dispositivos, utilizando diversas plataformas y aplicaciones digitales. Por nuestra parte, principalmente para transmitir tranquilidad y confianza, al hacerles saber “que estábamos”, que íbamos a generar un vínculo pedagógico y establecer paulatinamente las condiciones para

orientar el proceso del cursado a través de la modalidad virtual. Se toman decisiones y se configura la dinámica de trabajo para el acompañamiento no presencial, en el cual se replantea uno de los interrogantes centrales de la programación didáctica: *¿Qué y cómo enseñar para promover el aprendizaje de los/las estudiantes frente a los condicionantes propios de la modalidad remota y las problemáticas presentes producto de la pandemia?* El desafío educativo fue enorme, y sigue siéndolo.

Como formadores, investigadores, especialistas en educación, sentimos la responsabilidad de no dejar pasar la oportunidad de propiciar y generar transformaciones, innovaciones, a partir de reconocer dificultades, establecer prioridades y comprender globalmente qué, de ese escenario se recupera y resignifica, para la "nueva presencialidad".

Hoy, a partir del análisis e interpretación de los emergentes propios de la experiencia de enseñanza en la modalidad virtual, reflexionamos sobre aquellos aspectos que marcan y determinan este nuevo escenario educativo, en el interjuego entre las intenciones y lo que realmente ocurrió en el devenir del quehacer docente. En este contexto particular se recuperan algunas acciones y estrategias desarrolladas. Se utiliza la plataforma educativa Google Classroom como recurso para enseñar y aprender. Se dio un nuevo formato a las *clases teóricas* desarrolladas a partir del encuentro sincrónico por videollamada en Google Meet, con la explicación de cada tema. En el espacio virtual se subía el material utilizado como apoyatura de los encuentros teóricos, la clase grabada (en uno de los espacios), y un PowerPoint extendido con los conceptos desarrollados (en los otros), conjuntamente con la bibliografía de referencia. Se elaboraron guías de lectura específicas; se compartieron enlaces con el fin de ejemplificar y articular el desarrollo teórico y práctico. En este marco, desafiando la mediatización de las pantallas, se incluyen las denominadas *clases prácticas-vivenciales,* articulando el desarrollo de los contenidos con las intervenciones prácticas de los/as estudiantes, intercambio de experiencias creativas, vivencias, etc. También, se rescata el trabajo con *rutinas de pensamiento,* en diferentes momentos y con diversas finalidades. En algunos casos fueron integradas con las "bitácoras", utilizadas como herramienta con fines pedagógicos para recuperar en lo inmediato lo que había sucedido en el encuentro virtual, a través de un cuestionario de Google. Otras propuestas fueron articuladas con los trabajos prácticos a través del uso de distintas aplicaciones como Cmap Tools, My Maps, Mindomo, GoConqur, entre otras, poniendo en juego habilidades cognitivas a través del manejo de las Tic's en su construcción. La incorporación de las rutinas buscaba promover el pensamiento de los/as

estudiantes en el momento de las clases sincrónicas y al mismo tiempo, visualizar parte del proceso de apropiación de conocimiento. Todas estas estrategias se fueron configurando y reconfigurando para fortalecer el vínculo pedagógico, de tal manera que permitiera acercarnos a los/as estudiantes y sostenerlos en el cursado, a pesar de la distancia generada por el contexto. Se considera que fueron instancias en las que aprendimos a conocerlos/as desde otro lugar, muchas veces sin haber podido modificar las condiciones estructurales de cada uno de ellos/as, como así también las institucionales para retenerlos.

Haciendo un análisis reflexivo acorde a lo particularmente descripto, la intencionalidad pedagógica en el quehacer docente buscaba propiciar el aprendizaje de los/as estudiantes que estaban en línea, como a los que no podían conectarse sincrónicamente. Poner énfasis en "las clases" era importante, en tanto incluía la explicación del docente y las diferentes opciones para desarrollar y profundizar sobre los contenidos del espacio a través de estrategias específicas. En este proceso se reconoce que los/as estudiantes buscan información/conocimiento en internet asiduamente, la diferencia se establece en la calidad del uso de los servicios que el mismo brinda. Se visualiza que muchos/as pueden hacerlo y hay otros/as que aún no tienen ese hábito o las posibilidades para concretarlo.

Se destaca la importancia de *la evaluación* en educación no presencial, especialmente por el desafío que implicó pensar qué evaluar y cómo hacerlo, en función del conocimiento de los diferentes recursos que se podrían utilizar. Asimismo otros factores importantes que se suman fueron, la cantidad de estudiantes incorporados al cursado virtual, el tiempo académico reducido y los equipos de trabajo mínimo.

En este marco se utilizaron diferentes recursos e implementaron diversas estrategias didácticas para acreditar saberes y poner en juego las competencias pedagógicas de los/as estudiantes, tal es el caso de cuestionarios de Google para los parciales con preguntas abiertas bajo la modalidad asincrónica; documentos de Word que se subían a la plataforma de manera sincrónica; simulación de clases; elaboración de trabajos integradores, entre otros. El análisis de esta realidad nos permite destacar el peso que tuvo evaluar, incluye considerar una nueva mirada y desafiar la incertidumbre que generaba la propuesta seleccionada. En este proceso se buscó el equilibrio entre los contenidos mínimos que los/as estudiantes tenían que aprender, necesarios para su formación y las diferentes estrategias que se utilizaron para acompañar y sostener su continuidad en estas instancias. También se puso en juego las condiciones

del cursado de los espacios curriculares, algunos de ellos dejaron de ser promocionales, sosteniendo sólo la regularidad del mismo. Mantener la continuidad en el seguimiento sobre los procesos de aprendizaje de los/as estudiantes a través de la evaluación, implicó también poder reconocer los aspectos particulares en sus formas de responder en este contexto. Este nuevo escenario generó cierta incertidumbre respecto de cómo acreditar saberes, a partir de la representación de evaluación que cada uno traía de sus biografías escolares y trayectos formativos universitarios transitados. Desde nuestro lugar como docentes entendemos la evaluación como una instancia de aprendizaje, con las posibilidades de revisar, resignificar la adquisición de nuevos conocimientos. Y en relación con ello, se puso especial énfasis en que reconozcan este sentido, percibiendo en ocasiones que es visualizado más como obstáculos a superar, que como una instancia de construcción en el desarrollo y el cierre del cursado.

Conclusiones y reflexiones finales:

A modo de cierre se comparten algunas reflexiones de aspectos importantes que emergen de las situaciones educativas vividas en el contexto de pandemia:

* Las *condiciones laborales* se modificaron, se vieron afectados aspectos centrales de nuestro quehacer docente, como el espacio físico, el ámbito de trabajo y el tiempo dedicado a la docencia. Las condiciones materiales y simbólicas que hacen a nuestra existencia se superpusieron. Nuestros hogares se transformaron en aulas para dar clase, boxes para reuniones y consultas, espacios de encuentros, todos mediatizados por las pantallas. Y en este escenario, el tiempo real, el organizado para la actividad académica se impone y entra en tensión con el tiempo de la vida familiar/del hogar, no pudiendo encontrar muchas veces sus diferencias y límites en los propios entornos. Afrontamos las diversas demandas laborales, familiares, personales y contextuales, propias de lo que la pandemia nos iba determinando. Nos fuimos adaptando a trabajar, a enseñar, buscando nuevas estrategias y de este modo poder satisfacer las demandas institucionales y estudiantiles. Hoy, mirando reflexivamente lo vivido, podemos reconocer que si bien no fue fácil sobrellevar las propuestas virtuales, se sostuvo el cursado de los/as estudiantes intentando establecer un equilibrio entre aquello que se consideraba relevante enseñar y aprender y las vivencias generadas por la pandemia.

*****En este marco *las acciones y estrategias desarrolladas*, se reconstruyeron para acompañar a los/as estudiantes en el proceso de aprender, buscando la articulación entre el qué y el cómo

hacerlo. Se busca resignificar el espacio de encuentro educativo en la virtualidad, a partir de poner en juego los diferentes posicionamientos pedagógicos y los saberes tecnológicos ya adquiridos y otros reconstruidos como parte del proceso. Se puso particular énfasis en poder generar vínculos entre docentes y estudiantes, mediados por el conocimiento, con interacciones sostenidas por la palabra, la escucha, dando lugar a la expresión de las emociones y a todo aquello que nos permitiera conectarnos afectivamente y sobrellevar la situación contextual.

*La pandemia puso en evidencia *desigualdades sociales* relativas a las diferencias que había en relación a los dispositivos tecnológicos y a la conectividad, condiciones necesarias para continuar con la formación de los/as estudiantes. Se reconoce variedad en el acceso a los dispositivos tecnológicos, algunos/as contaban con recursos propios, otros los compartían con el grupo familiar, y dentro de éste, se encontraban quienes dieron prioridad en su uso a los que transitaban niveles escolares básicos y obligatorios. La falta y los problemas de conectividad fueron otro factor determinante, dificultando en algunas ocasiones el seguimiento del cursado, la comunicación grupal y con los equipos de cátedra. Desde nuestro lugar si bien se disponía de un dispositivo (con el que nos sorprendió la pandemia), no era en todos los casos el recurso más adecuado. La conectividad en ocasiones fue un obstáculo en el momento sincrónico, cuando se perdía la conexión había que reprogramar en lo inmediato las acciones, actividades, impactando finalmente en el tiempo y el modo de cursado.

*Esta *experiencia educativa en este tiempo de pandemia*, nos dejó muchos aprendizajes, innumerables vivencias personales, colectivas, institucionales, todas se sumaron a nuestras vidas de manera inesperada. Podemos visualizar, tal como lo menciona Inés Dussel, que transitamos desde la "clase en pantuflas" hasta la "clase con barbijos" con "distanciamiento", y que enseñamos y generamos vínculo pedagógico con los/as estudiantes. Al interior de los espacios curriculares los momentos compartidos con el propio equipo fueron enriquecedores, nos redescubrimos en nuestro quehacer docente, potenciando capacidades y aceptando limitaciones. A medida que transitamos este recorrido, fuimos experimentando la diferencia y la necesidad de la presencialidad y lo insustituible que es la conexión con los gestos, la mirada, el cuerpo, el diálogo, la intervención espontánea y las diversas respuestas en simultáneo que da el aula universitaria.

Nuestros modos de pensar la formación, los procesos de enseñanza y de aprendizaje han cambiado, las palabras para nombrar las cosas como las preguntas que nos hacemos adquieren otro sentido. Y en este contexto se resignifica el espacio de encuentro pedagógico, la vida del

aula universitaria, la participación de los/as estudiantes, las intervenciones del colega, el valor de la presencialidad, la incorporación de estrategias, la clase renovada, aspectos que dan cuenta de la reflexión sobre lo sucedido y del impacto que ha tenido en todos y cada uno de nosotros.

Referencias bibliográficas:

Achili, E. (2000) *Investigación y Formación* Docente. Laborde Editor.

Cifuentes Garzón, J. E. (2019). Aprendizaje del marco de la enseñanza para la comprensión en profesores: un abordaje desde las trayectorias de pensamiento. *Revista Virtual Universidad Católica Del Norte,* (57), 3–23 https://doi.org/10.35575/rvucn.n57a2

Aguado G., J. y Duque A. A. J (2019) Características del vínculo pedagógico y su influencia en el aprendizaje del arte. *Revista Oblicua.* Edición N° 13. Colombia. pp 67-77

Dirección Provincial de Educación Superior. Dirección de Formación Docente Inicial. Ministerio de Educación Argentina. (2020) INFoD. Comunicación 5. Documento de Trabajo. "Orientaciones para la organización de la enseñanza en primer año. Hacer lugar a los que llegan" En https://des-bue.infd.edu.ar/sitio/normativa/

Litwin, E. y otros. (1996). *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós.

Ritchhard, R.; Church, M. y Morrison, K.: (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes.* Paidós.

Sanmartí, N. (2016) *Evaluar para aprender. 10 ideas clave.* Noveduc. Grao.

Tishman, S.; Perkins, D. y Jay. E. (2000) *Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura de pensamiento.* Aique.

Narrar en virtualidad: entre fundamentos y experiencias

"volverme texto para decirme a mí mismo y retroceder siempre que sea necesario"

Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias Humanas

Luciana Santía (lucianasantia@gmail.com), Diego Rosales (Diego10.Rosales@gmail.com), Mónica Clavijo (pmonicaclavijo@gmail.com), Judith Carniato (carniatojudith@gmail.com), Alexia Molina (yamilemolina971986@gmail.com)

Palabras clave: Narrativa, experiencia pedagógica, virtualidad, identidad docente

Eje 4: Experiencias educativas y comunicacionales en la virtualidad y en otros escenarios sin wifi

Introducción

Escribir sobre esta experiencia significa, para nosotros/as, ponernos en la búsqueda de *luces*, de aprendizajes, en una etapa de crisis radical para nuestras prácticas docentes: la pandemia y su consecuente virtualidad forzada. A través de diferentes herramientas de reflexión y evaluación de nuestro dispositivo, pudimos encontrar que los/as estudiantes practicantes que cursaron Praxis IV: La Práctica Docente entre 2020 y 2021, valoraron los espacios de encuentro virtual y las propuestas relacionadas con escritura reflexiva, entre otras cosas.

En este ejercicio de volver sobre nuestros pasos y textos, construimos este trabajo que reúne el fundamento de nuestro dispositivo, por un lado, y el relato de experiencia de uno de nuestros estudiantes, por el otro; enlazando en un apartado final algunos puntos de confluencia e interrogantes para seguir en este devenir del pensar, el escribir, el hacer…

Contextualización y descripción de la experiencia

Los espacios de Taller para la formación en el oficio docente se vieron interpelados por la virtualidad, haciendo tambalear sus cimientos. ¿Cómo generar instancias de intercambio y construcción colectiva, características de este tipo de espacios, desde la virtualidad y en medio del contexto de incertidumbre que nos rodeaba? Al interior de los equipos docentes fueron necesarios los replanteos, debates y, por sobre todo, reivindicar los fundamentos que debía sostener una formación comprometida en la práctica docente. Las propuestas pedagógicas debieron ser repensadas a luz de lo acontecido, con las finalidades formativas como faros en medio de tiempos tormentosos.

El desafío de la virtualidad generó demandas de carácter espontáneo y de prueba para la tarea docente. Una preocupación primordial fue el estar con un otro/a, abriéndonos a la escucha de lo que realmente les estaba sucediendo a los/as practicantes y la de indagar la forma en la que significaban el acontecer y el lugar de la enseñanza. En palabras de Dussel (2020), estos tiempos y espacios estuvieron mediados por las tecnologías, lo que si bien permitió seguir enseñando, no resolvió la simultaneidad y la sincronicidad propias de las clases presenciales; se trató de una escuela "suspendida" que, trasladada a la casa, se confundía con lo propio del ámbito doméstico.

En este sentido, desde Praxis IV "La Práctica Docente" del Profesorado en Ciencias de la Educación estructuramos un dispositivo pedagógico-didáctico en el que procuramos sostener espacios de intercambio, exposición y construcción conjunta. Tanto de manera sincrónica vía Meet en los encuentros semanales como de modo asincrónico, a partir de diversas actividades en el aula virtual, mediante el uso del Drive y de otras herramientas digitales. Asimismo, organizamos diferentes modalidades de acercamiento a las instituciones educativas a través de herramientas de comunicación que suplieron la limitación de ingresar físicamente a las mismas. Sin embargo, a pesar de estos avances, fue necesario posponer la puesta en práctica de los proyectos pedagógico-didácticos construidos por los/as practicantes a llevar a cabo en las instituciones educativas hasta el momento en que se habilitó el regreso a las aulas.

Toda esta experiencia fue acompañada con la elaboración de una bitácora digital que permitiera recoger impresiones, sensaciones, aprendizajes y reflexiones que el proceso de formación provocara. Cada año, este cuaderno de viaje se constituye en la herramienta donde registrar y recuperar la experiencia desde diversas instancias que invitan a su elaboración (actividades de

reflexión, escritura posterior a cada práctica, diálogos e intercambios entre parejas pedagógicas, intervenciones personales libres, entre otras). Pero, en esta ocasión, la bitácora fue uno de los espacios donde poder encontrarnos con las y los practicantes de manera genuina. Así, nuestra propuesta pedagógica procuró ir más allá de un relato individual; ya que se generaron instancias de intercambio entre practicantes, constituidos en parejas pedagógicas, que consistieron en lecturas mutuas de las bitácoras y realización de comentarios, reflexiones y/o interrogantes a partir de ellas. Enriqueciéndose, con esto, no sólo la experiencia de la práctica docente sino también los procesos reflexivos a partir de la propia escritura.

Otro espacio de diálogo que se consideró valioso para acompañar la construcción de la experiencia fue el instrumento de observación después de cada clase, por parte de docentes y compañeros que observan el desarrollo de la práctica pedagógica. En este sentido la finalidad fue la reflexión sobre sus propias vivencias de manera colectiva para revisar, interpretar y problematizar la misma.

Dentro del dispositivo de formación de Praxis IV, los últimos encuentros del año los destinamos a la presentación de las reconstrucciones de la experiencia de prácticas. Para ello se solicitó a las/os practicantes que elaboren una producción personal y creativa construida en formatos diversos (cuentos, pinturas, juegos, vídeos, expresiones artísticas, entre otros) como modo de biografiar lo vivido en el proceso de prácticas, para ser compartido con el grupo total en encuentros sincrónicos. La bitácora se constituye en uno de los insumos principales para esta elaboración. En la instancia posterior a la presentación de la reconstrucción del proceso de formación, se habilitó un momento de devoluciones colectivas que permitió volver sobre lo construido y presentado.

Finalmente, luego de todo el proceso mencionado llegamos a la instancia final que consiste en la selección de aquello que movilizó y resultó significativo en todo este proceso, dando lugar a la escritura de un relato de experiencia para ser presentado en el Encuentro de Practicantes y Residentes que se organiza en la última etapa del año.

Este abanico de actividades, se constituye en una oportunidad para “darse una forma propia en la que se reconocen a sí mismos y se hacen reconocer por los otros” (Delory Momberger, 2014, p. 699); forma que implica la construcción de su ser docente. Representa diversos modos de hablar y configurar la experiencia de formación en la práctica docente.

Valor de las herramientas narrativas para recuperar la experiencia, reflexionar sobre la misma y transmitirla

La decisión de otorgar un papel estructurante a las herramientas narrativas en el proceso de formación en el oficio docente, obedece a la centralidad que tiene para nosotras la posibilidad de promover la experiencia pedagógica, reconstruirla y darla a conocer. En este sentido explicitamos nuestros fundamentos:

La noción de experiencia se erige como reveladora de aquello que deja una huella, que moviliza, que conecta con lo personal, subjetivo y singular, vivencias que dejan su impronta, que por representar una novedad en tanto significativa para quien lo vive, necesitan ser pensadas desde un nuevo lenguaje para hacerlas presentes. "Una experiencia lo es en la medida en que no te deja indiferente: te implica, te afecta, te marca, te deja una huella. La experiencia no es algo que sucede, sino algo que se tiene" (Contreras Domingo y Perez de Lara, 2010, p. 24). La experiencia en tanto no se concibe como concepto unívoco, se va resignificando desde cada sujeto particular, desde la particularidad, en donde se entrelazan diversas tramas narrativas. En este sentido no cualquier vivencia se vuelve experiencia y tampoco cualquier situación pedagógica constituye una experiencia.

La **reflexión sobre la experiencia** para posibilitar el surgimiento del **saber pedagógico**. Saber éste que, desde la perspectiva de Contreras Domingo (2010) es un saber "sobre el otro" y un saber "para los otros". "Un saber que explora la relación pedagógica, la práctica educativa, como una cuestión que implica personalmente, que intenta decir algo, no como una idea para los demás, sino como idea, en primer lugar, para sí, para la propia experiencia educativa" (p. 246). En este sentido, el camino de la formación en el oficio docente, se torna en el espacio privilegiado para la construcción de saber pedagógico desde la interlocución de múltiples voces de experiencia.

Las diferentes actividades orientadas a la reflexión sobre la práctica docente propuestas desde Praxis, representan un tipo de escritura personal sobre lo vivido que abre la oportunidad de que la propia clase se constituya en un espacio que se piensa, se relata, se comparte, poniendo en marcha "una disposición a mantener una relación pensante con lo que hacemos y nos pasa" (Contreras Domingo, 2010, p. 74) dando lugar al saber pedagógico. En este sentido el saber no puede desligarse de la experiencia, momento en el que nace la inquietud pedagógica que se pregunta por el sentido y lo adecuado en el hacer educativo.

Al mismo tiempo, se ponen en acción los denominados saberes constituidos (Cifali, 2005, en Contreras Domingo, 2010) haciendo posible un descentramiento de los propios saberes construidos en relación con otros y las instituciones, a la vez que permiten cuestionar el proceso mismo de conocer. En última instancia, se requiere de saberes constituidos, disciplinas, que ayuden a crear una relación de descentramiento, una capacidad de nombrar o poner palabras a la propia vivencia. Contreras Domingo (2010) va concluir que:

…lo que necesitamos en la formación docente son saberes que puedan servir como constituyentes de la experiencia", esto es, como mediadores para encontrar palabras con la que expresar lo vivido, para descentrarnos, para darle luz a la experiencia, pero también para problematizarla, para poder ver otras cosas en ellas y no sólo confirmar lo que ya sabíamos… (p. 71)

¿Por qué narrar? En primer lugar, porque siguiendo a Connelly y Clandinin (en Larrosa, 1995), y Dilthey (en Bolívar, 2002), narrar es un modo humano de decir-nos y comprendernos, "… somos organismos contadores de historias…" (Connelly y Clandinin, 1995, p. 11).

Si la tarea educativa es una tarea humana (y no de robots, ni de aliens, o animales), Alliaud (2001) diría un oficio, que consiste en producir algo en un otro/a y con otros/as; no podemos pensarla, comprenderla y transformarla sin el detalle que le otorga la subjetividad de quien atraviesa esa experiencia, en este caso estudiantes practicantes en proceso de ser docentes.

El ejercicio de escribir busca precisamente encontrar los sentidos y significados a eso que sucede, no cristalizados o estáticos, sino en sus vicisitudes con todo lo que humana y pedagógicamente representan. Siguiendo a Alliaud (2001), y aquí encontramos una justificación aún más potente, no narramos por imponer verdades o modos de acción; sino para hacer nacer preguntas, reflexiones, porque más importante que mostrar verdades es motivar el pensamiento. Al respecto, Delory Momberger (2014) expresa: "la narración de sí, la narración (auto) biográfica, es una modalidad privilegiada de las operaciones de biografización, y constituye la forma más evidente y elaborada del proceso de escritura de sí" (p. 699).

Resignificar el lugar del/a otro/a en la construcción del propio relato.

No sólo el dar a leer lo escrito, sino también leerlo para ese otro/a, representa una instancia altamente movilizadora. Asimismo, la actividad de escuchar lo escrito por otro/a, nos interpela

y nos hace pensar en el propio escrito, buscando comparaciones entre lo realizado y lo escuchado.

La idea de **conversación** según la definición del diccionario de la RAE (calificada como "en desuso") dice: "habitar en compañía de otros". Acostumbramos entablar conversaciones sólo oyendo para saber qué responder, no para escuchar, priorizando convencer, demostrar, prevalecer, más que permitir que algo de todo eso nos toque. Colocar al /a la interlocutor/a en un lugar otro implica autorizar, atender, escuchar y *dejarme tocar*.

No salimos de una conversación igual que como entramos, de este modo la experiencia se completa, desde los interrogantes que el/a otro/a despierta, por la necesidad que se genera de ampliar y completar lo escrito para que sea comprensible y que pueda transmitir lo deseado. Todo ello resulta crucial al momento de volver sobre lo narrado para resignificarlo y re-escribirlo. Este bucle recursivo, pareciera no tener un final predeterminado, sino que es uno mismo quien decide cuándo parar y hasta dónde desea llegar.

Delory Momberger (2014) nos plantea el papel de la **palabra** y el **relato**, en el que considera determinante, por una parte, "la manera en que la experiencia es puesta en escena por quien la comunica y, por otra, la forma en que es recibida, interpretada y apropiada (o no) por quien la recibe" (p. 703). De allí que al escuchar el relato del otro/a, "a partir de esta clave de lectura personal, voy a poder acceder a situaciones y experiencias nuevas para mí y apropiármelas en función del grado de biograficidad que éstas presentan para mí" (p. 704). La propia construcción experiencial se re-configura, desplaza y extiende su horizonte a partir de la relación mediatizada por los/as otros/as, transformándose en la recepción del relato del/a otro/a.

Agregamos aquí el recurso de la **pregunta**, cuando leemos, cuando escuchamos, realizamos preguntas que, quizás, siempre confluyen en un interrogante central que es pedagógico y político: ¿qué sentidos aparecen en esos escritos? ¿qué me dicen del / de la docente que soy y/o quiero ser?

Lo político. Por último, siempre en ese caminar hacia una utopía, no podemos dejar de destacar, brevemente, lo que este escribir tiene de político. Entendiendo lo político como eso que transforma lo impuesto, y que transforma más allá de lo individual, construyendo nuevas prácticas y modos de, al hacernos docentes, hacer la escuela y la educación.

Señalamos esos nudos entre hacer y pensar dónde encontramos lo político de la *simple* tarea de escribir relatos: Recrear saberes, construirlos desde la experiencia de la práctica docente. No copiar ni aplicar conocimientos impuestos; transformar las prácticas, innovar, pero no desde los parámetros que quieren imponernos, sino desde los sentidos que encontramos día a día, desde lo que quienes habitamos las aulas creemos que *vale la pena*; interrumpir los ritmos impuestos, garantizar un *tiempo no apurado,* porque en la inmediatez de las múltiples tareas, en la intensificación de la vida laboral, no hay espacio tempo-espacial para escribir. Interrumpir y crear el espacio es, en este contexto, un gesto arriesgado y radical; pensar en colectivo, ya que no es posible escribir y reescribir en soledad; recuperar el protagonismo de los/as futuros/as docentes, desde el lugar del oficio, de la construcción autónoma. Poder concentrarnos en la tarea de educar, desde nuestras propias miradas pedagógicas y políticas.

La mirada del proceso de escritura en la virtualidad desde la voz de un practicante

"Las palabras en esta modalidad van cargada de emociones"

Siempre consideré importante retroceder, volver hacia el 2020 es volver a todo lo que rodeaba mi mundo, un mundo que generaba en mí, incertidumbre, miedos, ansiedad, preocupación. Mi formación se veía en un limbo, quería desconectarme de todo, pero a la vez quería seguir construyendo como futuro educador, decidí seguir, muchas veces se me saturaba de contenidos, contenidos que no le encontraba un significado para mi formación, ya que en esos tiempos carecía del contacto con la realidad, los establecimientos educativos permanecieron encerrados. Recuerdo que era yo en mi pieza con mis cuatro paredes, una notebook que no funcionaba bien, dependía de una antena de wifi que se encontraba saturada, las veces que me podía conectar al meet era para escuchar voces de gente sin cuerpos, en algunos casos sin cara, un mail donde los pdf llegaban a cada rato, yo tan resistente a estas modalidades de formación, sin embargo seguía y seguía, como un sordo de mi conciencia, donde no supe reconocer que no quería seguir así, pero siempre me hice una pregunta ¿Por qué decidí seguir?

Recuerdo la primera actividad donde se me propuso escribir en relación a lo que me estaba atravesando en esos momentos, ¡Por primera vez se me pedía escribir en relación a lo que me estaba atravesando¡, ahí pude entender que la escritura en primera persona es la que nos permite, como decía mi querido Eduardo Galeano, a no divorciar el alma del cuerpo, ni la razón del corazón, las palabras en esta modalidad de escritura van cargada de emociones. Recuerdo

que la primera actividad era pensarse como un colibrí que con un gotita aportaría para poder apagar el incendio del 2020, me considero una persona que evidencia bastante los condicionantes por lo que atravesamos, me preguntaba ¿Cómo apagar el incendio del 2020?, me pareció bastante ambiciosa la propuesta, ya que este incendio no paraba de afectar a los más vulnerables, después reflexionando dije, al fin y al cabo las ambiciones no son malas, siempre y cuando estén asociadas a acciones que permitan ayudar a otrxs.

"Sin lugar a dudas es un incendio que cada vez crece más, antes estos condicionantes en los que nos encontramos inmersos, debemos creer, debemos seguir teniendo esa mirada de cambio positivo".

Esperen necesito volver a mis primeras líneas, reflexionando me parece haber encontrado una respuesta de mi decisión a seguir, y es que no quería estar solo, mientras más encerrado estaba más necesitaba de la gente, a pesar de saber que mi decisión conllevaría a un deterioro de mi formación, sabía que mis razones de seguir, era estar comunicado con otros/as. Otra de las razones es que estudio Ciencias de la Educación, ¡Me estoy formando como educador!, era imposible que mirara para un costado, me gustaban esos momentos de formación que buscaban tomar un poco de contacto con la realidad que estábamos atravesando, me preocupaba lo que estaba pasando, era un sordo de mi conciencia, pero no de mis sentimientos, hay algo que siempre moviliza mi cuerpo, y es que la educación no sólo llega a mi conciencia.

Sin embargo, hay algo que nunca iba a negociar y eran mis prácticas, y quizás también tenga que ver con lo emocional. Quería enseñarles a cuerpos que hablan, se mueven, miran, escuchan, se distraen, se ríen, se enojan, no quería enseñarles a cámaras y micrófonos que prenden y apagan, me dirán algunos detractores de la presencialidad, "Hay chicos que también apagan la cámara y el micrófono en clase", pero la amplia diferencia es que está en vos encender la camarita y el micrófono del otro/a, de eso se trata la presencialidad, de eso se trata enseñar.

"*Me volvía texto, texto para retroceder siempre que sea necesario*"

En mayo en Praxis IV: La Práctica Docente se me presentó la bitácora, al principio de año del 2020 recuerdo que me posicionaba como un estudiante que tenía que realizar distintas actividades, como cualquier otra actividad que se me hubiera propuesto en cualquier materia, simplemente hacer lo que se me pide, muy pocas actividades las hacía desde el disfrute, era más obedecer, aprobar y seguir, sobre todo en un contexto de virtualidad donde los vínculos se vieron empobrecidos, leer pdf y entregar actividades era lo que más presencia tenía. Recuerdo

una actividad que se enfocaba en ir narrando mi proceso durante el primer cuatrimestre, pero también pensar en el contexto actual en el que me encontraba, y pensar en mi futuro, una de las preguntas era "*¿cómo te imaginarías/gustaría/esperarías que fueran tus prácticas?",* fue una actividad muy interesante, me gustó, porque era yo en esas palabras, me volvía texto, texto para retroceder siempre que sea necesario, muchas veces me pierdo y me olvido que puede volver a esos escritos que elaboré y decirme a mí mismo *"no pierdas el camino Diego, no te olvide de ser vos".* Algo que voy a valorar en mí es la coherencia de mis palabras con mis acciones, mis prácticas las quería realizar de manera presencial donde dije "*no tengo problemas de esperar*", pude realizar mis prácticas recién en el 2021, volver a esos escritos, leerlo con lágrimas de alegría, y decir "*qué afortunado que fui*", tuve un hermoso grupo de estudiantes, fue de las mejores experiencias que tuve en mi proceso de formación, lo logré, logré lo que proponía en el 2020.

Mis prácticas docentes me las imagino dentro de una institución de nivel secundario, no me imagino realizando mis prácticas en nivel superior. Me gustaría que sea lo más placentero posible, que me sienta cómodo y cuando la termine me vaya con una linda experiencia de querer seguir dando clases

"Está en mí decidir si quiero romper la cuarta pared"

La escritura narrativa y reflexiva fue algo que después lo fui construyendo por voluntad propia, quizás porque se me proponía hacer algo diferente y que era significativo para mí, pero siempre le encontraba un condicionante a esta herramienta, y es la realidad compleja en la que vivo, vivimos en un mundo donde lo rápido, acelerado, automático prevalece y está mal poder detenerse y preguntarse "*¿Qué nos pasa?*". Siempre tendemos a responder al sistema en el que vivimos, he sentido que mi formación en muchos momentos se enfoca en formar un producto, con un mismo lenguaje, donde todos/as salimos casi iguales, en muchos casos me he sentido cansado de escuchar las mismas palabras en distintas personas, por eso actualmente trato de volcar mis sentidos en escritos de autores que arrojan su ser desde otra prosa.

Existe una frase que algunos/as artistas utilizan que es "romper la cuarta pared", pensando y repensando digo, puedo pasar toda la vida hablando de los condicionantes que atravieso, pero está en mí considerar qué es valioso para mi formación, está en mí decidir si quiero romper la cuarta pared, si estoy dispuesto a soportar los señalamientos de este sistema, ya que él mismo me enseña a obedecer pero no a ser. Yo quiero ser y seguir trabajando en mi identidad como

futuro profesional de la educación y que digan ¡Este profesor es distinto!, la narrativa me invitó a construirme como educador, cuáles eran mis inquietudes, preocupaciones, qué me pasaba a mí en relación a la realidad educativa en la que vivo, cómo miro mi futuro y hacia dónde voy, mis saberes se volvieron texto, esos saberes que no tenían tanto protagonismo desde otra modalidad de escritura. Me enseñó, me enseña y me enseñará que no existe en mí una estructura rígida de pensamiento, que puedo aportar algo distinto a la educación, que lo emocional en mí es inherente a las palabras, que me preocupo por el/la otro/a, que quiero seguir creciendo y mejorando a pasos pequeños, pero sé que en un futuro serán pasos gigantes que van a pisar fuerte, que van a tener presencia en cada espacio que me inserte como profesional de la educación.

Reflexiones para seguir pensando

Este trabajo, construido a muchas manos y cabezas, constituye un intento de tender hilos entre lo que pretendemos que suceda en nuestras prácticas docentes, desde sus fundamentos y acciones; y lo que efectivamente vivencian los/as destinatarios/as de nuestra propuesta, los/as estudiantes practicantes, en este caso uno de ellos.

Tal como en nuestra experiencia, aparece un primer momento de crisis, contradicciones profundas y conflicto, ante la interrupción imprevista de las formas habituales de enseñar y aprender: ¿cómo seguir? ¿Se puede sostener la presencia virtualmente? ¿Se pueden reemplazar aquellos vínculos que nos otorgaban cierta seguridad? Ante esto aparece como certeza la necesidad de estar con un otro/a, al menos los/as compañeros/as de cursada, el equipo de trabajo; como esos vínculos necesarios, que nos sostienen desde la mirada y la palabra diferente, que son espejo de nuestro caminar. Debemos decir que, en virtualidad, las actividades sincrónicas y asincrónicas, aun a la distancia, oficiaron de conexión, de algún modo.

Sin embargo, no se considera de la misma manera la presencia requerida para las prácticas docentes, desde la mirada de estudiante: *Quería enseñarle a cuerpos que hablan, se mueven, miran, escuchan, se distraen, se ríen, se enojan, no quería enseñarles a cámaras y micrófonos que prenden y apagan*. En coincidencia con esto, la decisión como equipo docente fue posponer el proceso buscando garantizar un espacio de prácticas de manera presencial. Entendiendo que estás serán las únicas prácticas frente a un grupo de estudiantes que las y los futuros Profesores/as en Ciencias de la Educación tendrán a lo largo de su carrera.

En este punto quisiéramos detenernos en la potencia de la escritura reflexiva, en un contexto de aislamiento, para conectar, para sostener algo de todo lo perdido. Aquí pudimos ver, al menos en el relato de este estudiante, cómo nuestros fundamentos y convicciones tomaron forma y "valieron el esfuerzo" que representaron.

En este sentido nos interesa destacar cómo la escritura en primera persona permite conectar el hacer, el pensar y el sentir, en un proceso que constituye al educador que queremos ser, en un devenir permanente entre saberes, emociones y experiencias. Cabe destacar que esto no sucede de forma espontánea, sino que hay que garantizar las condiciones para que se vuelva posible. En un mundo *donde lo rápido manda y… está mal detenerse*, tal como se expresa más arriba desde la voz de estudiante, tener un tiempo para escribir reflexivamente es, como afirmamos más arriba, una opción no solamente pedagógica sino también política. Sin embargo, nos preguntamos ¿Cómo despertar el interés de los/as estudiantes para escribir?, ¿Cuáles son los obstáculos que encuentran los/as estudiantes ante este interés?, ¿Es decisión solo de los/as educadores construir saberes a través de la narrativa?, ¿Cuál es la implicancia que tiene el/la estudiante como protagonista de su propia formación?, ¿Cómo provocar una escritura genuina y voluntaria?

Nos quedamos con un planteo fundamental, que guía nuestras prácticas docentes y que es recuperado desde la mirada de estudiante escritor: la posibilidad que inaugura la escritura en la conformación de la identidad docente, una identidad que nunca es estática sino que en este ir y venir de palabras va señalando horizontes y configurándose con ese rumbo. Tal como está expresado en nuestro relato con ojos de estudiante: *Me volvía texto, texto para retroceder siempre que fuese necesario.*

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2001), Los maestros y sus obras, en: Revista Educación y Pedagogía: Núm. 61 (2011): Narrativa(s), (auto)biografía(s) y formación.

Dussel, I. (2020) "La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados", Práxis Educativa (UEPG, Brasil), 15, 2020, pp. 1-16. ISSN 1809-4031, eISSN 1809-4309 DOI: https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090

Connelly y Clandinin, (1995) Relatos de experiencia e investigación narrativa. En: Larrosa, J. Déjame que te cuente.

Contreras Domingo, J. y Pérez de Lara, N. (2010). Investigar la experiencia educativa. España: Morata.

Contreras Domingo, J. (2010). Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal, en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2), pp. 61-81. Zaragoza, España.

Contreras Domingo, J. (2013). Saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado, en: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 78 (27,3) (2013), pp. 125-136. Zaragoza, España.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 19, núm. 62, julio - setiembre 2014, pp. 695-710. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Larrosa, J. (1995). Déjame que te cuente. Barcelona: Laertes.

Estudio sobre la relación entre la competencia léxica y la lectora mediante la implementación de un software de aprendizaje sistematizado de léxico y lectura en Inglés con Fines Específicos (*ESP*)

Universidad Nacional de Catamarca: [1]Facultad de Ciencias Exactas y Naturales,

[2] Facultad de Humanidades

Edith Murúa[1], Carlos Buadas[2] , Marcela Acevedo[1]

emurua@exactas.unca.edu.ar, *crbuadas@huma.unca.edu.ar*, *acevedo@exactas.unca.edu.ar*

Introducción

La lengua inglesa sigue posicionada como una lengua de predominancia en las publicaciones de avances científicos y discusiones académicas a nivel global. Poseer cierto dominio de esta lengua posibilita a los futuros egresados del nivel superior ser capaces de acceder a contenido que se encuentra disponible en ese idioma. Sobre la premisa de que existe una estrecha relación entre el conocimiento léxico y la comprensión lectora, y, en respuesta a las últimas tendencias tecnológicas en los procesos educativos, se diseñó e implementó un software con actividades de léxico y de comprensión en los cursos de Inglés con Fines Específicos (*ESP*).

Este trabajo describe un estudio que se llevó a cabo con el objetivo de analizar la relación entre el conocimiento léxico y las competencias lectoras de los estudiantes que asisten a los cursos de Inglés con Fines Específicos (*ESP*) del nivel superior y se encuentra dentro del proyecto de investigación "Prácticas educativas mediadas por tecnologías en los cursos de Inglés con Fines Específicos (ESP) en el nivel superior". Primeramente, se plantea un estado de la cuestión con respecto al bagaje léxico del estudiante y su repercusión en la lectura comprensiva de textos escritos. Luego se describe la experiencia antes referida y se proporcionan algunas consideraciones respecto a los resultados del estudio.

Marco teórico

Diversos estudios indican que la competencia lectora, principal componente de los cursos de *ESP*, está determinada por varios factores tales como el conocimiento previo de la temática y de mundo, el conocimiento del vocabulario y el uso de diferentes estrategias de lectura tales como la predicción del contenido, la inferencia, la identificación de la estructura y tipo de texto, la percepción de la idea principal entre otros (Cartaya Febres, 2011).

En esta instancia se mencionan autores que plantean sobre todo la relación recíproca entre comprensión y conocimiento léxico. En la lengua materna, Anderson & Freebody (1981), Stanovich (1986) y Sternberg (1987) lograron dar cuenta de la relación entre comprensión y conocimiento léxico. En la segunda lengua o lengua extranjera, Ostyn & Godin (1985), Ostyn et al (1987), Ulijn & Strother (1990) afirman que tanto la comprensión de las palabras que componen el texto como el conocimiento previo del tema son condiciones primordiales para la comprensión lectora.

Por su parte, Laufer y Sim (1985) sostienen que los estudiantes perciben el vocabulario como el aspecto más importante en el proceso de comprensión lectora y relegan el conocimiento sobre el tema y los aspectos sintácticos. Similarmente, Alderson (1984), Llinares (1990) y Laufer (1989, 1992, 1997) han realizado importantes aportes que revelan la estrecha relación que existe entre la comprensión de la lectura y el conocimiento del vocabulario por sobre los otros factores antes mencionados.

Metodología

El diseño de investigación utilizado es experimental ya que se lleva a cabo una experiencia para analizar si una o más variables independientes afectan a una o más variables dependientes. En este caso, la variable independiente sería la competencia léxica, y la variable dependiente la competencia lectora. Crístensen (2000) afirma que la variable independiente es de gran interés para el investigador puesto que supuestamente será una de las causas del efecto esperado. Se aplica en este estudio el diseño con preprueba-posprueba. Este diseño incorpora la aplicación de prepruebas a los sujetos participantes y luego de recibir el tratamiento experimental se les administra la posprueba. Esto permite medir el puntaje-ganancia del grupo

(la diferencia entre las puntuaciones de la preprueba y posprueba). Para no repetir la misma prueba, a veces de elaboran dos versiones que produzcan los mismos resultados.

En respuesta a las últimas tendencias tecnológicas en los procesos educativos, este estudio se realiza mediante el diseño e implementación de un software con actividades de léxico y de comprensión en los cursos de Inglés con Fines Específicos (*ESP*) en el año 2019. El referido software consiste en cuatro textos afines al campo de las Ciencias Experimentales, a partir de los cuales se plantean 4 actividades para evaluar léxico y 4 para evaluar comprensión lectora. Participaron de esta experiencia 29 alumnos, con un rango etario de la población varía de 20 a 30 años, pertenecientes a las carreras de las áreas de Biología, Química y Ciencias Ambientales. Antes de iniciar la experiencia, los alumnos fueron previamente familiarizados sobre las temáticas y los tipos de actividades a abordar en el software. Los estudiantes realizaron las actividades en cuatro etapas diferentes, abordando un texto por vez con sus respectivas actividades. Los sujetos debían completar las 4 evaluaciones desde sus hogares y la consigna era trabajar en forma autónoma. A modo de ilustración se presenta en un anexo el texto trabajado con las actividades correspondientes al primer trabajo.

Resultados y discusión

Las grillas por alumno que se presentan a continuación contienen 3 columnas que ilustran los resultados de las actividades de léxico, comprensión lectora y el rendimiento global por alumno. La muestra para esta instancia es de 8 alumnos.

Alumno 1				Alumno 2			
TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global	TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global
T.P. 1	89%	74%	78%	T.P. 1	89%	58%	69%

T.P. 2	67%	85%	76%	T.P. 2	61%	90%	76%
T.P. 3	80%	75%	77%	T.P. 3	80%	80%	80%
T.P. 4	85%	80%	82%	T.P. 4	75%	90%	82%

Alumno 3				Alumno 4			
TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global	TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global
T.P. 1	89%	72%	63%	T.P. 1	94%	58%	72%
T.P. 2	67%	56%	73%	T.P. 2	61%	90%	76%
T.P. 3	80%	70%	70%	T.P. 3	70%	65%	67%
T.P. 4	85%	75%	82%	T.P. 4	90%	90%	90%

Alumno 5	Alumno 6

TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global	TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global
T.P. 1	94%	74%	81%	T.P. 1	83%	63%	69%
T.P. 2	67%	90%	78%	T.P. 2	50%	70%	60%
T.P. 3	85%	75%	80%	T.P. 3	75%	75%	75%
T.P. 4	70%	80%	75%	T.P. 4	75%	75%	75%

Alumno 7				Alumno 8			
TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global	TP N°	Léxico	Comprensión Lectora	Rendimiento Global
T.P. 1	83%	68%	72%	T.P. 1	72%	63%	63%
T.P. 2	61%	60%	60%	T.P. 2	22%	35%	28%

T.P. 3	80 %	65%	72%	T.P. 3	25%	70%	47%
T.P. 4	75%	60%	67%	T.P. 4	70%	85%	77%

De acuerdo con el análisis realizado sobre la muestra, no ha sido factible encontrar la existencia de una relación estrecha entre la competencia léxica y la competencia lectora, tal como se lo había planteado en el marco teórico de este trabajo. Sin embargo, sí ha sido posible percibir una relación probabilística puesto que la mayoría de los alumnos que pudieron resolver los ejercicios de léxico, pudieron resolver también los de comprensión. Es importante resaltar que se observa además un mejor rendimiento en los estudiantes a medida que realizan los diferentes trabajos, salvo uno o dos casos puntuales que podría deberse a otras variables (relacionadas con la cursada de la asignatura) no consideradas en este estudio.

Cabe mencionar que se observa en general un desempeño más bajo en el T.P. N° 2. Esto puede deberse a que las actividades de léxico se confeccionaron con un mayor nivel de dificultad en término de los procesos cognitivos que involucran para resolver. Al haber observado un bajo rendimiento en esta instancia se reconsideraron los procesos cognitivos requeridos en el T.P. N° 2 y se replantearon las actividades para los siguientes prácticos.

Se presume, además, que los estudiantes tuvieron dificultades con el vocabulario no técnico, es decir con aquellas palabras que componen la lengua como palabras de función (preposiciones, verbos auxiliares, determinantes, etc.) que no se contemplaron como parte de las actividades previas de léxico.

Consideraciones Finales

Si bien este trabajo ha planteado una base teórica sólida sobre la existencia de la estrecha relación entre el conocimiento del vocabulario y la comprensión lectora, no ha sido posible corroborar dicha relación de modo directamente proporcional a través de esta experiencia que se generó para tal fin.

Esta situación nos lleva a replantearnos:

1. si algunas de las actividades para evaluar léxico y comprensión lectora fueron adecuadamente diseñadas.

2. si los estudiantes realizaron los trabajos en el contexto solicitado, puesto que por una cuestión de logística y en el marco de la actual pandemia, llevaron a cabo esta tarea solo con la supervisión virtual del docente. Por ende, no se cuenta con la certeza absoluta de que los participantes hayan trabajado en forma autónoma. Se pueden mencionar diversas variables que pudieron incidir en los resultados de este estudio, tales como el trabajo en grupo, consulta al traductor de google, consulta a otra persona con conocimientos avanzados de inglés, copia del trabajo de un par con mayor conocimiento, entre otras.

La propuesta sería repetir esta experiencia mediante la observación directa con la utilización de doble dispositivo por parte de los participantes. Para esta instancia el alumno debería disponer de dos dispositivos: uno para ingresar a la plataforma y otro con cámara para conectarse a la videoconferencia por google meet. De esta manera tanto el participante como la pantalla de trabajo podrán estar totalmente visibles por el docente y así asegurarse que la evaluación se realiza en forma autónoma.

Con la vuelta a la presencialidad, la otra propuesta sería repetir esta experiencia en la Sala de Computación con la que cuenta la Facultad, en donde el docente observaría en forma directa el accionar del alumno. De esta forma los resultados recuperarían totalmente su validez y confiabilidad.

No obstante, se rescata de este análisis que la realización de las actividades sobre léxico antes de las actividades de comprensión lectora en forma consecutiva ha permitido observar una mejora progresiva en el rendimiento de los sujetos participantes de esta experiencia.

Referencias bibliográficas

Anderson, R. & Freebody, P. (1981). Vocabulary knowledge. En J.T. Gurthie (Ed.), *Comprehension and teaching: Research reviews* (pp. 77-117). Newark, DE: International Reading Association.

Cartaya Febres, N. (2011), La hipótesis del umbral léxico en la comprensión de lectura en L2, Lingua Americana, Año XV Nº28: 103-118.

Crístensen (2000) en Hernández Sampieri R., C. Fernandez Collado y P. Baptista Lucio.

Hernández Sampieri R., C. Fernandez Collado y P. Baptista Lucio (2008) Metodología de la Investigación, México: Compañía Editorial Ultra.

Laufer, B. & Sim, D. D. (1985). Measuring and explaining the threshold needed for English for Academic Purposes texts. *Foreign Language Annals* 18: 405-413.

Ostyn, P. & Godin, P. (1985). RALEX: An alternative approach to language teaching. *Modern Language Journal* 69: 346-353.

Ostyn, P., Vandecasteele, M., Deville, G. & Kelly, P. (1987). Towards an optimal programme of FL vocabulary acquisition. En A. M. Cornu, J. Vanparijs, M. Delaheye & L. Baten (Eds.), Beads *or bracelet? How do we approach LSP?* (pp. 292-305). Oxford: Oxford University Press.

Stanovich, K. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21: 360-400.

Sternberg, R. (1987). Most vocabulary is learnt from context. En M. McKeown & M. Curtis (Eds.), *The nature of vocabulary acquisition* (pp. 89-101). Hillsdale: Lawrence Earlbaum.

Ulijn, J. M. & Strother, J. B. (1990). The effect of syntactic simplification on reading EST texts as L1 and L2. *Journal of Research in Reading* 13: 38-54.

Anexo

Texto Modelo

CELL BIOLOGY

Cell biology (formerly called cytology, from the Greek κυτος, *kytos*, "vessel") is a branch of biology that studies the different structures and functions of the cell and focuses mainly on the

idea of the cell as the basic unit of life. Cell biology explains the structure, organization of the organelles they contain, their physiological properties, metabolic processes, signaling pathways, life cycle, and interactions with their environment. This is done both on a microscopic and molecular level as it encompasses prokaryotic cells and eukaryotic cells. Knowing the components of cells and how cells work is fundamental to all biological sciences; it is also essential for research in bio-medical fields such as cancer, and other diseases. Research in cell biology is closely related to genetics, biochemistry, molecular biology, immunology, and developmental biology.

Chemical and molecular environment

The study of the cell is done on a molecular level; however, most of the processes within the cell are made up of a mixture of small organic molecules, inorganic ions, hormones, and water. Approximately 75-85% of the cell's volume is due to water making it an indispensable solvent as a result of its polarity and structure. These molecules within the cell, which operate as substrates, provide a suitable environment for the cell to carry out metabolic reactions and signaling. The cell shape varies among the different types of organisms, and are thus then classified into two categories: eukaryotes and prokaryotes. In the case of eukaryotic cells - which are made up of animal, plant, fungi, and protozoa cells - the shapes are generally round and spherical, while for prokaryotic cells – which are composed of bacteria and archaea - the shapes are: spherical (cocci), rods (bacillus), curved (vibrio), and spirals (*spirochetes)*.

Cell biology focuses more on the study of eukaryotic cells, and their signaling pathways, rather than on prokaryotes which is covered under microbiology. The main constituents of the general molecular composition of the cell includes: proteins and lipids which are either free flowing or membrane bound, along with different internal compartments known as organelles. This environment of the cell is made up of hydrophilic and hydrophobic regions which allows for the exchange of the above-mentioned molecules and ions. The hydrophilic regions of the cell are mainly on the inside and outside of the cell, while the hydrophobic regions are within the phospholipid bilayer of the cell membrane. The cell membrane consists of lipids and proteins which accounts for its hydrophobicity as a result of being non-polar substances. Therefore, in order for these molecules to participate in reactions, within the cell, they need to be able to cross this membrane layer to get into the cell. They accomplish this process of gaining access

to the cell via: osmotic pressure, diffusion, concentration gradients, and membrane channels. Inside of the cell are extensive internal sub-cellular membrane-bounded compartments called organelles.

Growth and development

The growth process of the cell does not refer to the size of the cell, but instead the density of the number of cells present in the organism at a given time. Cell growth pertains to the increase in the number of cells present in an organism as it grows and develops; as the organism gets larger so too does the number of cells present. Cells are the foundation of all organisms, they are the fundamental unit of life. The growth and development of the cell are essential for the maintenance of the host, and survival of the organisms. For this process the cell goes through the steps of the cell cycle and development which involves cell growth, DNA replication, cell division, regeneration, specialization, and cell death. The cell cycle is divided into four distinct phases, G1, S, G2, and M.

The G phases – which is the cell growth phase - makes up approximately 95% of the cycle. The proliferation of cells is instigated by progenitors; the cells then differentiate to become specialized, where specialized cells of the same type aggregate to form tissues, then organs and ultimately systems. The G phases along with the S phase – DNA replication, damage and repair - are considered to be the interphase portion of the cycle. While the M phase (mitosis and cytokinesis) is the cell division portion of the cycle. The cell cycle is regulated by a series of signaling factors and complexes such as CDK's, kinases, and p53 to name a few. When the cell has completed its growth process, and if it is found to be damaged or altered it undergoes cell death, either by apoptosis or necrosis, to eliminate the threat it cause to the organism's survival.

Fuente: "cell biology." Britannica Student Library. Encyclopædia Britannica Ultimate Reference Suite. Chicago: Encyclopædia Britannica, 2013.

Actividades para Evaluar Léxico

- **Con información del primer párrafo, marque correspondencia entre las siguientes frases.**

1. la estructura y organización	a. de señalización
2. las propiedades	b. con el ambiente
3. los procesos	c. de vida
4. los trayectos	d. metabólicos
5. el ciclo	e. de las organelas
6. las interacciones	f. fisiológicas

- **Una las palabras con sus respectivas definiciones en inglés.**

MOLECULE LIPID IMMUNOLOGY DISEASE

. The smallest unit into which any substance can be divided without losing its own chemical nature, usually consisting of two or more atoms

a. One of the several types of fatty substances in living things, such as fat, oil or wax

b. The scientific act of prevention of disease and how the body reacts to disease

c. An illness which affects to a person, animal or plant

- **Coloque las palabras del ejercicio anterior en las oraciones correspondientes.**

. In a medical sense, …….. deals with the body's system of defense against disease-causing microorganisms and with disorders in that system's functioning.

a. The ……. of oxygen gas contain just two atoms.

b. Smoking is probably the major factor causing heart ……...

c. Unsaturated fat is a ……. that exists as a liquid when it is at room temperature.

- **Marque la palabra que no corresponda.**

. Research in cell biology is related to:

genetics – biochemistry – molecular biology – immunology – molecular level

b. Eukaryotic cells are made up of:

prokaryotic cells – animal cells – plan cells – fungi – protozoa cells

c. Prokaryotes shapes:

spherical – rods – curved – spirals – archae

d. The cell cycle is divided in:

G1 – S – G – G2 – M

Actividades para Evaluar Lecto-comprensión

- **Lea el texto en forma global para decidir cuál de las siguientes frases sintetiza mejor el tema central**.

• La estructura celular y su ciclo de crecimiento y división.

• Las ramas de la biología celular y pertinencia de cada una.

• El campo de estudio de la biología celular y se focaliza en algunos aspectos de la célula.

• La función de las células procariotas en la biología celular.

- **Observe el gráfico y marque -del siguiente listado- los componentes de la célula:**

• mitochondrion • organelles • ribosomes • host

• hormones • lysosome • lipid

- **Coloque en orden las ideas centrales de los párrafos. Relee las primeras oraciones de cada párrafo (o también conocidas como oraciones tópicas) para poder resolver este punto.**

PÁRRAFO N°	**IDEA CENTRAL DEL PÁRRAFO**
	El estudio de la célula a nivel molecular
	Características de las etapas del crecimiento celular
	Significado, etapas y alcances del crecimiento celular
1	Origen del término biología celular y sus principales características
	Las células eucariotas son objeto de estudio de la biología celular

- **Relea los dos últimos párrafos y consigne si las siguientes aseveraciones son verdaderas o falsas:**

a. El tamaño de la célula no tiene relación con su proceso de crecimiento.

b. A medida que el organismo crece, el número de células disminuye.

c. El ciclo de la célula se divide en cinco fases.

d. Las fases G comprenden más del 95% del ciclo.

Áreas involucradas en una propuesta de posgrado a distancia sobre español como lengua segunda y extranjera.

Facultad de Ciencias humanas UNSL

Brinia Guaycochea - briniaguaycochea@gmail.com

Ana C. Britos Deluiggi - britosana9@gmail.com

Beatriz Suriani - beatrizsuriani@yahoo.com.ar

Palabras Clave: Español como lengua segunda y extranjera (ELSE), Virtualidad, Posgrado.

Resumen

En este trabajo se elabora un recorrido sobre las áreas involucradas en la concreción de una propuesta de especialización a distancia sobre español como lengua segunda y extranjera (ELSE). La perspectiva lingüística adoptada se encuadra en el marco del interaccionismo socio-discursivo porque reconoce para sí la unidad del signo lingüístico, el componente ideológico surgido en la interacción y la actividad social del lenguaje adquirida en su devenir histórico-cultural. Se plantean tres ejes de formación, a saber: el eje de la formación disciplinar incluye conocimientos provenientes del campo de la lingüística enfocados al tratamiento de ELSE; el eje de la formación profesional integrado por contenidos de intervención tecno-metodológicos y el eje de gestión y planificación facilita la realización de diseños programáticos en contextos de bilingüismo o de exposición intensiva en español. El objetivo de acrecentar un saber disciplinar reflexivo en el área del ELSE se asienta en un modelo de enseñanza y aprendizaje abierto e interactivo desde la plataforma MOODLE que recobra herramientas tecnológicas en red, despliega contenidos multimediales sincrónicos y asincrónicos y permite, dentro del dispositivo de formación, el avance del estudiante sin necesidad de movilizarse hacia el centro de estudios emisor. Asimismo, los antecedentes situados en la Universidad Nacional de San Luis indican que la institución está capacitada para dar respuesta a una importante cantidad de profesionales del lenguaje y graduados en

áreas afines, que demandan una instancia de estudios superiores para intervenir en el tratamiento de los distintos niveles en los que ELSE es requerido. En coherencia con la modalidad el espacio virtual, administrado por el Departamento de Educación a Distancia y Abierta, brinda el asesoramiento del equipo tecno-pedagógico para diseñar aprendizajes con actividades textuales de tipología diversa en los distintos módulos que constituyen cada eje. En síntesis, la comprensión del ELSE como disciplina autónoma optimiza el desarrollo profesional surgido de la vinculación indisoluble de las dimensiones pedagógico-tecnológicas y su adecuación al proceso formativo de posgrado.

Punto de partida

Una propuesta de Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera involucra el planteo de diálogos amplios entre distintas áreas de conocimiento situadas en el campo del español como lengua segunda y extranjera (ELSE) y, además, supone una distinción nominativa de lengua segunda (LS) y lengua extranjera (LE) en base a que la LS se aprende en un ámbito de coexistencia o bilingüismo y la LE es una lengua ajena a la comunidad de habla en la que se estudia.

El interaccionismo socio-discursivo (Riestra, 2008 y Bronckart, 2007) constituye un enfoque adecuado para enmarcar esta oferta educativa, ya que reconoce para sí la unidad del signo lingüístico; el componente ideológico, surgido en la interacción social, como fenómeno constitutivo y la actividad social del lenguaje adquirida en su devenir histórico. A las dicotomías de lengua-habla, sincronía-diacronía y significante-significado, se une la noción de lenguaje como unidad psíquica que no puede darse sin intervención de lo social mediante la interacción de entidades sígnicas heredadas generacionalmente. Consecuentemente, la resignificación de la imagen de dualidad del signo planteada por Riestra (Ibid) implica reconocer en la historicidad de la lengua su continuidad en el tiempo y, a su vez, su posibilidad de cambio.

El lenguaje organizado en prácticas discursivas tiene la propiedad de fijar representaciones del mundo que estructuran la conciencia individual al llenarse de contenidos de naturaleza semiótica (Bajtín, 1999). Es decir, que el equipamiento lingüístico es parte del andamiaje de los individuos que interiorizan las significaciones socioculturales construidas en la comunidad de habla a la que pertenecen. La actividad de lenguaje, entendida como el lugar

y el medio de las interacciones sociales a través de discursos y formatos textuales, organizan las relaciones entre el mundo vivido por el hablante y su propia situación de acción lingüística. En este sentido, los aprendizajes lingüísticos en LS y LE se orientan hacia el mejoramiento de las capacidades y desempeños de los usuarios en el proceso de producción del mensaje y en la comprensión del diseño cultural subyacente.

El ELSE permite también la inclusión de otras disciplinas de apoyo que contextualizan la lengua hablada en la comunidad que habita el aprendiente, propician cruces de saberes y brindan el entorno explicativo de los procesos involucrados en la relación pensamiento/lenguaje.

Lo expresado significa que estos campos articulan el estatus interdisciplinario de ELSE posibilitado por el discurso de especialistas en publicaciones científicas y en materiales destinados a quienes lo gestionan en ámbitos institucionales o áulicos. Klett (2005) indica que se trata de un cuerpo teórico-metodológico de conocimientos capaz de impulsar acciones de lenguaje en situaciones relacionadas con públicos plurilingües.

Los vínculos discursivos hacen a la consideración de enfoques teóricos, a la elección de modelos de interacción lingüística y a la reelaboración de contenidos textuales bajo una serie de nociones directrices que no pueden desconocerse en entornos multilingües en cuanto a: los intercambios comunicativos e interpretación de mensajes en función de los saberes previos y lo que se debe conocer sobre la realidad significante de la lengua meta o lengua objeto de aprendizaje. Proveer estrategias organizadas sobre los procesos de escritura-oralidad-lectura desde una perspectiva interactiva enlaza los conceptos bajtinianos de voz, oído, escucha, tonalidad, entonación y acento retomados por Bubnova (2006). Consecuentemente, las diversas áreas de actividad humana expresadas en forma de enunciados orales o escritos reflejan los géneros discursivos según los fines en las que ambas manifestaciones se expresan (Bajtìn,1999).

En síntesis, los fundamentos anteriores confirman que el campo de ELSE brinda requerimientos ineludibles de profesionalización a recursos humanos que gestionan, enseñan e investigan esta temática.

Antecedentes situados en la UNSL

Una serie de acontecimientos dan cuenta de cómo distintos actores académicos de la Universidad Nacional de San Luis reconocieron el protagonismo del español en su carácter de lengua nacional y su trascendencia en términos de políticas públicas en cuanto a educación, industrias culturales, relaciones internacionales e intercambio docente o estudiantil de extranjeros de entornos socioculturales y lingüísticos diversos. Por lo tanto, los antecedentes sobre la importancia de la propuesta pueden situarse en tres estamentos: Rectorado, Facultad de Ciencias Humanas y Departamento de Educación a Distancia y Abierta, cuyos roles conjuntos resultan cruciales para sentar fundamentos sólidos en la constitución de un espacio académico de posgrado referido a la capacitación y reflexión crítica de ELSE.

En lo que concierne a Rectorado, la creación en 2004 del Consorcio Interuniversitario ELSE para el Certificado de Español Lengua y Uso- CELU- mediante un convenio entre las universidades nacionales de Buenos Aires, Córdoba y el Litoral (MECyT N° 180/04) constituye un hito precedente. El objetivo de evaluar el conocimiento y uso del ELSE como pruebas de dominio en distintos niveles, diseñadas para valorar la competencia comunicativa adquirida, interesa a otros centros académicos. Consecuentemente, en 2007 la UNSL ingresa al Consorcio CELU dado que se amplía el número de las universidades nacionales que lo conforman. El año 2008 se caracterizó por la necesidad de instalar un Programa que incluya al ELSE y que dependa de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales. De modo que la Ord. R Nº 10/08 reglamentó el Programa ELSE de la UNSL. En 2009 se integra el equipo de ELSE compuesto por docentes de lengua española y lenguas extranjeras, un Consejo de Representantes de la Secretaría de Relaciones Interinstitucionales, la Secretaría Académica, la Secretaría de Extensión Universitaria y el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX). Es decir, que las acciones narradas permitieron el desempeño de un área con el propósito de representar a la UNSL en organismos institucionales; dictar cursos a extranjeros visitantes o residentes; otorgar certificación de proficiencia en ELSE a través del examen internacional CELU, participar en proyectos específicos, fortalecer redes nacionales e internacionales, promover la movilidad y la política lingüística plurilingüe. No obstante, ameritaba producir instancias de capacitación propias con un recorrido sistemático de cursos de nivel académico y, en 2011, surgió la propuesta de crear una diplomatura en el ámbito del Instituto Politécnico y de Arte “MAURICIO LÓPEZ” (IPAU). La Diplomatura en Enseñanza del Español como

Lengua Segunda y Extranjera (Ord. C.S 16/11) presentó un trayecto de formación en ELSE que, visto en perspectiva, obtuvo 40 graduados, cubrió un área de vacancia, validó actividades relacionadas con la temática y contribuyó a optimizar el desempeño profesional de quienes desenvolvían tareas de enseñanza, gestión y servicios en lenguas extranjeras. Al respecto, también la Universidad Nacional de Buenos Aires reconoció su valor entre los antecedentes de unidades académicas que han dictado tramos de formación en ELSE mediante la Res. (CS) 767/21.

En mayo de 2014, la UNSL se asoció a la Red de Universidades públicas, autónomas y autogobernadas de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay llamada Asociación de Universidades Grupo Montevideo que compartían sus vocaciones, su carácter público, sus similitudes en las estructuras académicas y su equivalencia en servicios. Este entorno propició la concreción de importantes intercambios de profesores y estudiantes del Profesorado Universitario en Letras con participaciones en las escuelas de verano e invierno del Núcleo Disciplinario Enseñanza de Español y Portugués como Lengua Segunda y Extranjera (PELSE) en la Universidade Federal de Santa María (Brasil). En forma paralela y sostenida la Facultad de Ciencias Humanas ha promovido siempre acciones concretas para favorecer las prácticas de lenguaje. Los datos de la historia reciente constituyen el resultado de una tradición, cuyo acto fundante se ubica a fines de 1989 fecha en que se creó el Centro de Lenguas Extranjeras (CELEX) por Ord.R.C.S. N° 32. Dicha creación respondió a dos Anteproyectos de Departamentalización de las Lenguas Extranjeras y promovió un desarrollo eficiente de actividades relativas a docencia, investigación, perfeccionamiento y servicio. Seguidamente, en octubre de 1990 se protocolizó la conformación del Consejo Asesor del CELEX, ajustándose a la Ord. N°32/89 (Anexo N°4: Res. N°462/90) y fijó su dependencia académica y administrativa en el Decanato de la Facultad de Ciencias de la Educación, posteriormente designada como Facultad de Ciencias Humanas (Anexo N°5: Ord. CD 007/92). A partir del año 1997, y con motivo de la creación de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas, el CELEX se integra a los Servicios Estructurados de dicha Secretaría (Anexo N°6: Ord. CD 004/97). Esta condición se extendió más allá del dictado de asignaturas de lenguas extranjeras para los cursos de grado y dio respuesta también a otros requerimientos idiomáticos a través del servicio de traducción y de la oferta de cursos extracurriculares que a partir de 2010 incluyó la enseñanza de ELSE. Otra línea de trabajo permitió la acreditación de conocimientos de lenguas extranjeras, al constituirse en centro acreditador de exámenes internacionales. Por tal efecto, el Consorcio

Interuniversitario CELU, actualmente bajo la esfera del Consejo Interuniversitario Nacional (CIN), tomó la decisión de establecer en la UNSL una SEDE para la toma del examen internacional de español CELU administrado por el CELEX.

La educación lingüístico-literaria y la jerarquización de la formación docente fueron factores clave para la creación en 2013 del Profesorado Universitario en Letras (Ord. C/S 07/13), destinado a la preparación académica de docentes especializados en el campo de la lengua española. Este hecho consolidó la presencia de un capital académico- disciplinar muy importante, ya que el profesorado posee un área especializada vinculada a ELE con asignaturas como "teorías del lenguaje", "gramática del español", "gramática y discurso", "sociolingüística y etnografía de la comunicación" y "análisis del discurso". En línea con lo trazado, a mediados de 2017 el CELEX se transformó en Instituto de Lenguas (ILen), por Ord. CD.011, y resguardó para sí el Programa ELSE con el fin de fortalecer la eficiencia de los recursos humanos formados en esa disciplina. Además, la investigación académica ha elaborado también sustanciales aportes al ELSE, en particular, los Proyectos de investigación consolidados: "Adquisición del Español como Primera y Segunda Lengua. Un abordaje Interdisciplinario desde la Salud y la Educación" y "Desarrollo léxico-pragmático del lenguaje y el otro en las prácticas discursivas" asumen que la adquisición de ELSE requiere de enfoques integrados sobre el lenguaje y las prácticas discursivas en tanto acción de interacción lingüística.

La actuación del DEDA se remonta a 1994, fecha en la que inició el dictado de tecnicaturas y citó a contenidistas especializados en lingüística y educación para el diseño y producción de los materiales de enseñanza y aprendizaje a distancia. Se editaron dos manuales enfocados en la dimensión activa y dinámica de la comunicación oral y la comunicación escrita. Publicados en papel y posteriormente como E-Books por la Nueva Editorial Universitaria fueron regularmente sometidos a revisión, corrección y actualización para ser compartidos hasta la actualidad en el Campus virtual de la UNSL mediante la plataforma MOODLE. Idénticos antecedentes registran las lenguas extranjeras con la elaboración de dos libros de inglés dirigidos hacia la práctica y lectocomprensión del idioma en la carrera Tecnicatura Universitaria en Secretariado Ejecutivo. Desde el año 2000 los cursos de Comunicación Oral, Comunicación Escrita e Inglés I y II demuestran que profesores formados en español y lenguas extranjeras están capacitados para afrontar las tareas docentes, incluidas la

planificación de evaluaciones y la facilitación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera virtual.

En suma, lo expuesto da cuenta de un trabajo sostenido entre la UNSL y la enseñanza de ELSE. Por lo tanto, esta Especialización reúne para su implementación tradición, experiencia, formación, investigación, publicaciones, recursos humanos formados en la disciplina y acuerdos bilaterales y multilaterales.

Inserción de la carrera y diseño de la propuesta de enseñanza y aprendizaje

Se trata de la segunda carrera de cuarto nivel con modalidad a distancia de la Facultad de Ciencias humanas (FCH) desde la creación del Sistema Institucional de Educación a Distancia (SIED). Este antecedente constituye un factor determinante para la implementación de la Especialización en Español como Lengua Segunda y Extranjera, dado que procura cubrir un área específica de la educación de posgrado a partir de nuevos contextos de aprendizaje en los que se garantiza la autogestión del conocimiento, la organización de tiempos y espacios propios de estudio, a la vez que permite la internacionalización de la UNSL mediante la inclusión de estudiantes de diversos lugares del mundo.

Su carácter virtual –a distancia– trasciende los muros, dialoga más allá de las fronteras y anhela que quienes accedan a esta carrera -docentes de distintos niveles educativos, mediadores socioculturales, agentes sociales y articuladores culturales dedicados a la enseñanza de una lengua que posean títulos de grado en áreas afines- se desempeñen de forma competente en los diferentes contextos de su inserción laboral.

La inclusión de las tecnologías en los procesos educativos ha permitido que las instituciones den respuestas a necesidades de estudiantes de posgrado que por motivos laborales, personales y físicos no puedan asistir a un aula presencial. Adaptarse a los cambios sociales y garantizar el acceso a la formación de cuarto nivel reduce la brecha socio-digital a través de la inclusión plena, más allá de distancias geográficas y temporales. Asimismo, nuestra universidad en el marco del SIED tiene una importante trayectoria en el desarrollo de la modalidad a distancia a través de acciones llevadas a cabo desde el DEDA. El modelo pedagógico es flexible, abierto, interactivo y colaborativo; propicia actividades de aprendizaje de tipología diversa; recobra herramientas tecnológicas de base social y en red; despliega contenidos multimediales; recupera sistemas de comunicación sincrónicos y

asincrónicos que posibilitan una comunicación apropiada a distintos momentos del proceso y permite, dentro del dispositivo de formación, el avance al ritmo propio sin necesidad de movilizarse hacia el centro de estudios emisor. De modo que, los aspectos tecnológicos involucran la interacción de las/os estudiantes con las/os docentes llevada a cabo de manera sincrónica y eventualmente asincrónica a través del entorno virtual de enseñanza y aprendizaje. En conclusión, la UNSL y las unidades académicas intervinientes (FCH/SIED) disponen de la infraestructura tecnológica necesaria para el cumplimiento de las actividades de enseñanza y aprendizaje diseñadas para la presente propuesta. Se trata de un espacio virtual especialmente preparado para la interacción entre docentes y estudiantes, entre estudiantes entre sí y entre éstas/os con los materiales de aprendizaje, todo lo cual posibilita un fructífero diálogo didáctico. Es decir que, aunque la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio durante el proceso formativo, la estrategia pedagógica global se centra en la creación de un espacio educativo virtual surgido del diseño de materiales y recursos tecnológicos especialmente construidos para alcanzar los objetivos contemplados en dicha Especialización.

- **Eje de la Formación Disciplinar en ELSE**: entendida como aquellos conocimientos teóricos, conceptuales provenientes de campos, como la lingüística, psicolingüística, sociolingüística y análisis del discurso, enfocados en el tratamiento de ELSE. Se constituye mediante los siguientes espacios curriculares o módulos de aprendizaje: Gramática de ELSE, Teorías del Lenguaje, Adquisición de ELSE, Variedades y Aspectos Socioculturales del Español y Literatura y ELSE.

- **Eje de la Formación Profesional en ELSE**: integrado por aquellos contenidos que contribuyen a profundizar la disciplina desde diversos campos de estudio, a través de los siguientes espacios curriculares: Didáctica del ELSE, Herramientas Digitales y Producción de Materiales en ELSE y Marcos metodológicos de la gestión e intervención en ELSE. Este eje permite articular los aspectos referidos a los conocimientos específicos con un conjunto de saberes que tienen como propósito la formación profesional en función de los objetivos y fundamentos de la carrera.

- **Eje de gestión y planificación en ELSE**: integrado por el espacio curricular homónimo que plantea la realización de diseños de gestión institucional, de planificación y de organización de contextos propicios de bilingüismo o de exposición e inmersión intensiva en español.

Objetivos generales

- Acrecentar el estudio disciplinar reflexivo en el área del ELSE.
- Desarrollar una visión holística fundamentada del campo específico del ELSE.
- Contextualizar la gestión y planificación del ELSE en los diversos ámbitos de su inserción.

Los conocimientos a alcanzar tras cursar esta Especialización devienen de los objetivos previamente expuestos, es decir, están centrados en el abordaje de la especificidad de ELSE como un campo disciplinar autónomo. Precisamente, se procura acrecentar el desarrollo de capacidades derivadas de los fundamentos provistos por las Ciencias del Lenguaje en correspondencia con los módulos que constituyen la malla curricular de los tres ejes de formación.

Objetivos específicos

- Alcanzar un conjunto de saberes vinculados a la gramática de ELSE desde una articulación teórico práctica.
- Indagar sobre el interaccionismo socio-discursivo en el marco de las principales teorías del lenguaje y su adecuación a contextos de ELSE.
- Sistematizar los procesos intervinientes en la adquisición de una LS y LE.
- Reconocer las variedades dialectales del español de Latinoamérica y sus implicancias en el mundo hispanoparlante.
- Explorar en materiales específicos de ELSE los aspectos socioculturales de Argentina y Latinoamericana que lo constituyen.

- Acrecentar la competencia estético-literaria en el campo específico de ELSE.
- Abordar los estudios didácticos específicos de ELSE en el marco de las cuatro macro-habilidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer y escribir.
- Conocer los lineamientos metodológicos principales de la investigación en ciencias sociales para el estudio de ELSE.
- Incorporar herramientas tecnológicas que favorezcan el desarrollo de las cuatro macro-habilidades en ELSE desde un enfoque comunicacional.
- Construir estrategias para gestionar y planificar acciones en diversos contextos de ELSE.

El diseño pedagógico didáctico, comunicacional y tecnológico de la Especialización se ubica en el SIED entendido como un marco de referencia flexible, abierto, interactivo y colaborativo en relación con situaciones de enseñanza y aprendizaje a distancia. En tal sentido, reconoce el rol activo de la/el estudiante acompañada/o, en todo momento, por profesores, colaboradores disciplinares y tutores de cada espacio curricular y/o de seguimiento a través de la coordinación de carrera. Este equipo interviene en las etapas involucradas en cada curso, a saber: a) Planificación y desarrollo de materiales; b) Circulación académica y) Evaluación. Asimismo, está integrado por actores permanentes tales como la/él Coordinadora/o Académica/o; la intervención didáctica del equipo disciplinar de cada espacio curricular y el asesoramiento del equipo tecno-pedagógico del DEDA de la UNSL. Es decir que, el marco de referencia del SIED permite desplegar contenidos multimediales para el diseño de espacios de aprendizaje que propicien la realización de actividades textuales de tipología diversa.

La tecnología en esta propuesta se asume como un componente que integra un sistema amplio en el que circulan concepciones, saberes, sujetos, enfoques, estrategias, tareas y prácticas.

Para la preparación de los materiales de aprendizaje se asume el concepto de "diseño tecno-instruccional o tecno-pedagógico", planteado por Coll (2008), que implica la

vinculación indisoluble de las dimensiones pedagógicas y tecnológicas. La primera exige conocer las características de las/los destinatarias/os, análisis de los objetivos y/o competencias de la formación, desarrollo e implementación de los contenidos, planificación de las actividades, con orientaciones y sugerencias sobre el uso de las herramientas tecnológicas en el desarrollo de las propuestas y la preparación de un plan de evaluación. La segunda, supone la selección de las herramientas tecnológicas adecuadas al proceso formativo que se desea realizar en cada módulo articulado con la gestión de proyectos en el ámbito de ELSE.

La evolución sostenida en relación con el desarrollo de las tecnologías en el modelo educativo planteado por la modalidad a distancia apunta básicamente a romper barreras de tiempo y espacio durante la formación académica de posgrado. El proceso de retroalimentación, en tanto detonante de la construcción de conocimiento, se define como el resultante de la revisión y el análisis de la actividad entre docente, estudiante y demás actores involucrados en la propuesta de especialización. Este producto refleja: observaciones; correcciones; aportes; fortalecimiento de conocimientos; descripción puntual de las actividades presentadas y evaluación, además de, revalorizar aciertos e interés en áreas determinadas que el sujeto de aprendizaje deberá acordar para enriquecer sus saberes.

Seguimiento y evaluación de la carrera

La modalidad a distancia requiere de una respuesta competente por parte de los equipos docentes de la especialización con respecto al formato hipertextual de base, es decir la plataforma MOODLE, correspondiente al entorno educativo provisto por el campus virtual de la UNSL. Este marco demanda no sólo el acompañamiento tutorial permanente en cuanto al desarrollo de los aprendizajes y a la asistencia del DEDA, sino también de instancias de monitoreo para identificar necesidades y definir estrategias de fortalecimiento docente. En tal sentido, mediante OR- 8/2022 y Anexo, la Comisión Asesora de Educación a Distancia avala la elaboración de una Encuesta de Opinión a Estudiantes que cursan bajo la modalidad de educación a distancia que podrá ser visualizada en el sitio https://forms.gle/gwD14poNwHvoNBEc7. La valoración producida por las/os encuestadas/os posibilitará establecer las fortalezas y dificultades que presenta la enseñanza virtual orientada hacia la especificidad del ELSE como un campo disciplinar autónomo y

construido sobre la base de clases sincrónicas y de materiales escritos, en su mayoría, en soporte electrónico.

Referencias Bibliográficas

Bajtín, M. (1999). 248-290. *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Bronckart, J. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Miño y Dávila.

Bubnova, T. (2022). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Revista Acta poética*, (1), 27, 97-114. https://revistas-filologicas.unam.mx/actpoetica/index.php/ap/article/view/191/190.

Consorcio ELSE (2020). Certificado de Español Lengua y Uso. www.else.edu.ar

Coll, C. (2008). Aprender y enseñar con las TIC. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, (72), 17-40.

Klett, E. (2005). Formación de docentes de lenguas: Trazando el futuro. *Revista Puertas Abiertas*, (6), 1-6. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.

Marco común europeo de referencia para las lenguas (2002) 23,24. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional. Grupo ANAYA.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua*. Miño y Dávila.

Mi experiencia en la formación universitaria en época de pandemia

Universidad Tres de Febrero (ULP)

Juan Cruz Rodríguez Amieva

juanwc11@gmail.com

Palabras claves: Experiencia-Universidad-Pandemia.

Introducción

Este trabajo da cuenta de mi experiencia universitaria en épocas de pandemia.

Voy a contar la introducción a la cursada virtual y los cambios que llevó en mi vida la pandemia que vivimos.

En marzo de 2020 al comienzo de la pandemia estaba viviendo en Córdoba empezando mi segunda semana de cursada, cuando llega el confinamiento, lo cual me trajo grandes cambios cómo pasar de cursar en un aula a compartiendo vivencias y conocimientos con compañeros y docentes, a pasar a cursar en la casa donde vivía al frente de la computadora. Estos cambios fueron duros al principio ya que eran un área totalmente desconocida para mí como hacer un meet, zoom u otras materias dadas por class room con lo cual me fui familiarizando con el paso del tiempo; poniéndome al día con mucho esfuerzo ya que me costó al principio y perdí tiempo viendo clases, pero para mi fue un beneficio extra porque si había algún concepto que antes no me quedaba claro ahora lo podía analizar las veces que me haga falta y así podía entenderlos sin quedarme con las dudas que anteriormente me dejaban las clases presenciales.

Además de estas nuevas experiencias de vida que me fueron determinando en algunos sentidos positivamente y en otros negativos; de todos estos inconvenientes se agregaba las preocupaciones sobre la problemática que estaba viviendo el país, una preocupación no vista antes ya que estábamos transitando algo totalmente desconocido.

En ese momento me tocó adaptarme a estos grandes cambios a rendir hasta con dos cámaras desde las cuales me observaban fijamente, analizando mis movimientos. Esto me hizo sentir controlado y hasta a veces intimidado. Con el correr del tiempo me fui acostumbrando y adaptando, bajando mi nivel de estrés. Situaciones como esta están moldeando mi nueva forma de vincularme con la universidad y con esta nueva forma de vida

que atravesó todos mis modos de vincularme tanto internamente como lo de afuera, lo social, lo familiar.

Una política momentánea nos ayudó mucho a mis compañeros y a mi para en ese momento poder pagar mis gastos de alquiler e impuestos que fue el IFE un ingreso extra que en ese momento nos facilitó esos gastos que teníamos ya que de los 4 que vivíamos en esa casa 3 no teníamos ingresos fijos y las ayudas barriales las cuales nos brindaban alimentos de la canasta básica con la cual pudimos ayudar a los vecinos de la villa la maternidad que quedaba en frente de casa haciendo ollas populares en esos momentos que en la gran mayoría de sus habitantes viven de trabajos informales, los cuales quedaron sin ningún ingreso para la sustentabilidad, menos obviamente para estudiar.

En ese momento en Córdoba se vivía un confinamiento muy fuerte y acá en San Luis no, se podía vivir con un poco más de paz, asique decidí volverme a mi provincia, en el lapso de esta vuelta explotan los casos de covid, de modo que me vine de una fase 3 en aquel momento a una fase 5 de San Luis la que se transformó en fase 1, en este tiempo viviendo con miedo a prácticamente a todo, me di cuenta que vivía con obesidad moderada (grado 1) la cual era un factor de riesgo muy grande para esa enfermedad, esto me llevó a hacer un cambio de vida, tanto en mi forma de estudio que era estudiar consumiendo sustancias alimenticias altamente calóricas constantemente, y en mi vida sedentaria ya que no practicaba ninguna actividad física. A partir de aquí comencé a realizar running a diario con mucho compromiso, esto fue de gran ayuda ante este como defensa del virus, del cual no conocíamos prácticamente nada hasta el momento.

Citaré tres artículos en los queda expuesta evidencia científica que confirma mi punto de vista, el primero es con relación al virus covid a cómo afecta a personas con obesidad, el segundo refiere al comportamiento sedentario en estudiantes universitarios y el último a la actividad física y hábitos saludables en estudiantes universitarios en argentina.

Uno de estos de autoría de Dafina Petrova y otros(2020) denominado “La obesidad como factor de riesgo en personas con COVID-19: posibles mecanismos e implicaciones” los autores manifiestan en la conclusión del trabajo que:

Los primeros datos disponibles acerca del papel de la Obesidad en COVID-19 sugieren que las personas con obesidad severa tienen más riesgo de hospitalización, cuidados intensivos, ventilación mecánica y/o muerte, independientemente de otras comorbilidades.

El segundo artículo de autoría Lilibeth Sánchez-Guette y otro/as(2014) denominado "Comportamiento sedentario en estudiantes universitarios" muestra los siguientes resultado de las actividades sedentarias al momento de estudiar en la universidad, respecto de sexo, edad cantidad de horas de actividades sedentarias:

El 50,1% de los estudiantes son hombres. El rango de edad predominante fue menor de 26 años (90,1%). Los estudiantes gastan más horas frente al celular (7,5±5,6 horas) y al computador (3±2,5 horas). Existen diferencias significativas ($p<0,05$) entre el rango de edad y uso del computador, en los mayores el promedio es 3,8±2,4 horas. Los de menor edad gastan frente al celular 6,6±3,8 horas. Los estudiantes de ciencias sociales en promedio gastan 7,1±4 horas al día.

Pasando a otro tema en relación a mis vivencias procederé a contar lo transcurrido en mi familia. Mi papá se enfermó de covid primero, lo cual nos causó mucha angustia, aunque Él pudo transitar sin problemas mayores que una tos. Más adelante le dio a mis sobrinos y a mi hermano a mi mama a los cuales me toco cuidar junto a mi papa que ya estaba mejor, pero el problema fue que yo también me contagie en este momento; y todos quedamos a cuidado de mi padre, fue muy angustiante, para mi beneficio había ya bajado un poco de peso gracias a la actividad física que estaba desarrollando, lo cual me ayudó a transitar el virus de una manera más leve y además de no rumiar sobre la enfermedad (esto es pensar negativamente sobre algo).

En consecuencia con lo que expresó, en relación a la actividad física y la salud en estudiantes universitario, menciono un artículo de Guillermo Pérez Ugidos y otros (2014) que expresa:

Se sugiere la necesidad de una sólida intervención educativa por parte de las universidades para fomentar hábitos saludables y la realización regular de actividad física, ya que tienen una responsabilidad social primaria respecto a estas problemáticas.

Continuando con el relato de mi vivencia con Covid, siempre intenté mantenerme positivo y mostrarle a mi familia una faceta buena para transmitir tranquilidad aunque no me sienta 100% bien. Después llegaron las vacunas y eso hizo todo más fácil, nos dio mucha tranquilidad en especial cuando vacunaron a mis padres, ya que en nuestra familia tuvimos la pérdida de un familiar muy querido, un tío, con el cual pasé muchos veranos en su casa jugando a las cartas en la pileta y aprendiendo también de historia un tema que a él le gustaba mucho y lo recuerdo siempre con mucho cariño y una sonrisa.

Después vacunaron a mis hermanos más grandes y al final a mí, con dos dosis y pasado un tiempo empezó una cursada mixta en mi facultad la cual opte por seguir de forma virtual ya que se podía elegir y desde un aspecto de comodidad y económico me pareció más beneficioso.

Después de meses me di cuenta que la cursada virtual era algo que me empezó a gustar, teniendo siempre en cuenta las facilidades económicas que tengo gracias a mis padres, ya que no me hacía falta casi nada para este tipo de cursada. Mis compañeros más humildes se vieron muy afectados por esta problemática al grado de no poder seguir la cursada por no contar internet en sus casa (problemáticas económicas que al día de hoy vivimos) y tampoco la posibilidad de volver a la cursada presencial ya que los ingresos no les alcanzaba.

Me empecé a sentir más cómodo con la virtualidad al no tener que perder tiempo en tener que ir hasta la facultad, sentándome con 5 minutos de anticipación para tomar mis clases. Aunque no todo fue positivo ya que perdí las juntadas a estudiar con compañeros pre o post clases, vínculos que al día de hoy intento mantener pero con la distancia se dificulta.

Con la pandemia he tenido un cambio rotundo en mi vida y en mis intereses ya que pase de una carrera que era de una ciencia exacta como ingeniería, a otra carrera de licenciatura en marketing; que aunque se define por el conocimiento del mercado aborda problemáticas políticas, económicas y sociales y de las circunstancias del contexto que las atraviesa y las define. En los saberes de esta nueva carrera me compromete más aún en lo social permitiéndome visualizar con otro enfoque las carencias desigualdades injusticias que se dan en los espacios más vulnerables, que en muchos aspectos fue profundizada en esta pandemia y como otros sectores de la sociedad fue a la inversa favorecidos que contaban con todos los recursos necesarios para mantenerse y permanecer en el sistema educativo.

Algún ejemplo que puedo aportar es que en los centros de estudiantes nos daban un chip con el cual teníamos que sacar internet para tomar las clases, lo cual se complicaba muchísimo ya que esa carga de gigas que tenían no permitían seguir toda la cursada y muchos compañeros tenían que elegir entre que materias cursar, o irse de su casa a la de algún familiar ya que no tenían internet, esto al menos los hizo perder un cuatrimestre entero de cursada además motivada por las políticas de confinamiento que vivíamos en esos momentos.

Retomando lo previamente señalado, a fines del 2021 decidí empezar otra carrera y está totalmente de forma virtual ya que de este modo tenía mucho más tiempo para dedicarle a otras cosas, como al deporte que se volvió un hábito que me ayudó a cambiar mi vida, mejorar mi salud, además de mi seguridad, a poder tener pequeños trabajos para cubrir mis necesidades básicas.

La virtualidad me ayudó a tener una agenda más flexible que me permitió manejar mis horarios con más libertad, al momento de ver clases grabadas o hacer actividades, trabajos prácticos o parciales, en distintos horarios. Pero no todo es bueno ya que en un ámbito de cursada presencial la compañía te va llevando a seguir con las clases y esto te da un envión en grupo ya que no es lo mismo hacer una materia solo que acompañado. De la manera virtual dependes el cien por ciento de vos mismo ya que no hay mucho diálogos con compañeros más que para una duda en particular, en el que vos pones tus límites y a veces me he atrasado en materias por no prestarle toda mi atención llevando a tener que presentar muchos trabajos en un lapso de corto tiempo, pero estas experiencias no vividas anteriormente también sirven para aprender a no quedarse, dejar pasar mucho tiempo, sino a estar un poco más atento.

Algo nuevo fue el aula virtual de esta carrera con muchísimas funciones, las cuales al día de hoy sigo aprendiendo a usar, pero ya con mucha más facilidad que en la primera semana de febrero que empecé el cursillo de ingreso. La cual cuenta con los foros en los que se suben las actividades, trabajos prácticos y parciales de las materias, biblioteca y contenido, en las cuales se agregan los textos de cada materia; sitios donde se agregan links de páginas de internet, videos de YouTube o algunas películas que tenemos que ver para contestar las actividades. También nos dan un portafolio en el cual nos dejan guardar nuestras actividades sin ocupar lugar en nuestras computadoras y un correo interno ya sea para comunicarnos con nuestros compañeros o profesores de cada materia y una agenda en la cual nos salen fechas importantes registradas por nuestros profesores en la que nosotros también podemos agendar fechas de entregas; ya sea de actividades trabajos prácticos o parciales.

Pero no todo desde la política fue bueno, lamentablemente se equivocaron y quiero hacer una crítica a la clase política la cual actuaba de forma exenta de responsabilidades, con declaraciones desacertadas o con beneficios que tienen por ser de la clase dominante. Como sostiene, Rousseau (1762):

En un mal gobierno, esta igualdad es aparente e ilusoria; sirve tan sólo para mantener al pobre en la miseria, y al rico en la usurpación. De hecho, las leyes siempre son útiles a los que poseen, y perjudiciales a los que nada tienen: de lo que se sigue que el estado social solo es ventajoso para los hombres, cuando todos tienen algo, y cuando ninguno de ellos tiene demasiado. (p.17)

Un ejemplo de esto fue la fiesta en la quinta de olivos festejando el cumpleaños de Fabiola Yañez, mientras que nosotros estábamos encerrados sin poder estar en contacto con nuestros familiares que en grave estado de enfermedad no pudimos volver a ver.

O el ejemplo del ex presidente Mauricio Macri considerando al covid como una gripe algo más grave y que no creía que fuera algo por lo que uno tiene que estar sin dormir, además de no esperar como todo argentino su turno de vacunación e irse al exterior (EEUU) a vacunarse.

En esta pandemia perdí muchas cosas de las cuales aprendí, y gané otras, que de forma consciente pude disfrutar el proceso de aprendizaje en esta nueva forma de vincularme con la universidad.

Terminando de escribir esta presentación y pensando en lo ocurrido me di cuenta que con el paso de la pandemia tuve un cambio abrupto en mi vida, ya que antes de ella era una persona y post pandemia me doy cuenta que soy totalmente otra cambió mi forma de pensar, mi forma de ver la vida, me considero una persona más madura, mucha más consiente, mucho más agradecido de las pequeñas cosas, no tan necesitado de las cosas materiales, aunque sí sé que hacen falta.

Agradezco poder hacer lo que amo, tanto como poder estudiar y correr, tener salud que en esta pandemia nos dimos cuenta lo importante que era la salud y llevar una vida más sana; tener a mi familia sana que son mi sostén y encontrar siempre nuevos objetivos, uno fue volver a la

lectura después de más de 8 años de no leer nada por placer, este año voy más de 7 libros desde historia, autoayuda, poesía, literatura, ciencia ficción, hasta deportes. Y disfrutar de lo cotidiano como andar en bici, tomar mates en la plaza, ver un atardecer, dar un abrazo a un amigo, el amor de mis sobrinos, no vivir de forma automática, sino que cuando hago algo pensar en eso y enfocarme en eso.

Y otro difícil y lindo objetivo al que me motivó mi mama que es animarme a escribir esto a pesar de algunas inseguridades ya que nunca lo he hecho pero con su apoyo puedo cumplir lo que me proponga.

Espero que esto le sirva a alguien en aunque sea un pequeño aspecto de su vida todo está en nosotros, si nos proponemos objetivos a corto plazo y los visualizamos, podemos llegar a objetivos más largos y el camino se nos hace más ameno.

A pesar de lo duro que fue esta pandemia y de lo mal que lo pasamos los afectos que perdimos las personas que ya no están, espero que todos podamos ver lo bueno que dejo aunque sea poco o mucho para otros, y poder sacar algo de eso para nuestro bien

Me quería tomar un breve momento para agradecer, a la universidad pública la cual siempre me facilitó para poder estudiar lo que me gusto o gusta además de cursos, capacitaciones, a las que al día de hoy puedo acceder de forma gratuita. También a todo el sistema de salud de los cuales muchas y muchos profesionales dejaron la vida, en esta pandemia. A mis padres que podemos tener distintas opiniones pero siempre me apoyan en cualquier decisión que tome y me acompañan en estas, a mis hermanos que se me ríen algunos sobre mis decisiones y me acompañan también, a mis amigos que son muy importantes en día a día. A personas que ya no forman parte de mi vida pero me ayudaron en gran parte del camino y estoy muy agradecido. Y a mis sobrinos, que son lo más importante de mi vida nose como decir esto sin emocionarme al pensarlos, que en el amor que me transmiten día a día me hacen la persona más feliz del mundo, con sus abrazos me curan el alma y me hacen olvidar de lo malo.

Referencias bibliográficas

Lilibeth Sánchez-Guette Yaneth Herazo-Beltrán Luisa Galeano-Muñoz Katherine Romero-Leiva Freidy Guerrero-Correa, Guiovanni Mancilla-González Norma Pacheco-Rodríguez Alfonso Ruiz-Marín Liam Orozco Pino (2014). Comportamiento sedentario en estudiantes universitario

https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0212-16112014001100026

Dafina Petrova Elena Salamanca-Fernández Miguel Rodríguez Barranco Pilar Navarro Pérez José Juan Jiménez Moleón Maria-José Sánchez.(2020). La obesidad como factor de riesgo en personas con COVID-19: posibles mecanismos e implicaciones. ScienceDirect.
https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0212656720301657

Guillermo Pérez Ugidos, Fernando A. Lanío, Julio Zelarayán y Sara Márquez (2014). Actividad física y hábitos de salud en estudiantes universitarios argentinos.SciELO.

https://www.clarin.com/politica/cumplen-anos-fiesta-olivos-juez-punto-sobreseer-fabiola-yanez-alberto-fernandez_0_HqipFr2hiZ.html

https://www.clarin.com/politica/mauricio-macri-conto-vacuno-coronavirus-miami_0_H71u1yaVb.html

Lecturas que tejen redes: el *podcast* literario como recurso de animación a la lectura en las prácticas docentes

Facultad de Ciencias Humanas - UNSL

Cichero, Anuar

anuar.cichero@gmail. com

Suriani, Beatriz

beatrizsuriani@gmail.com

Introducción

El presente trabajo plantea una experiencia de animación a la lectura a través de la aplicación WhatsApp, realizada en el Taller de la Práctica Docente I, de segundo año del Profesorado Universitario en Letras, dependiente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, durante el cursado 2020 y 2021.

En el contexto de la "nueva normalidad", impuesta por la situación epidemiológica de la Pandemia Covid-19, las prácticas docentes debieron *aggiornarse* a otros ritmos y saberes mediados por la virtualidad y la consiguiente falta de interacción en presencia.

En este estudio se abordan las intervenciones realizadas a través del *podcast* literario como dispositivo de mediación de la lectura y como contenido emergente de las prácticas en pandemia desde una perspectiva implicacionista centrada en el modelo de lectura transaccional según un punto de vista estético.

En suma, se asume la formación en lengua y literatura como un derecho, desde la democratización de la lectura y la escritura para el empoderamiento de los sujetos. Especialmente, la experiencia propuesta apela a resignificar la entidad que adquiere la palabra dentro del campo literario, en tanto baluarte artístico comunicacional, a la luz de un momento histórico coyuntural que afectó profundamente el plano sociocultural, político, económico y

educativo, y cuyas consecuencias todavía persisten y dan cuenta de la necesidad de atender a las nuevas exigencias impuestas por el complejo escenario actual.

La formación docente en la educación superior desde una perspectiva implicacionista

Desde el punto de vista de la formación de estudiantes del Taller de la Práctica Docente I del Profesorado Universitario en Letras, se propone un modelo alternativo que aúna docencia, extensión e investigación, siguiendo un posicionamiento implicacionista que deja de lado la escisión entre teoría y práctica para dar paso a una perspectiva integral. Específicamente, se trata de una mirada crítica que apela a la preparación de educadores en diferentes contextos con distintos grados de formalidad y al desarrollo de propuestas pedagógicas sostenidas en prácticas del lenguaje. Aquí subyace un abordaje dialéctico que da continuidad a la lectura y escritura de las propias trayectorias educativas de los sujetos.

Un enfoque de este tipo se sostiene en una didáctica situada desde un proceso de comprensión de las multideterminaciones de las prácticas docentes, identificando problemas y necesidades de la realidad educativa y la enseñanza, junto a los saberes y sentires de los/as participantes. En tal sentido, se apela a reconocer las prácticas docentes desde un modelo implicacionista de intervención de la realidad que supone un enseñar situado y un situarse en el enseñar. Así, el sujeto de la enseñanza es un protagonista reflexivo crítico, capaz de leer las problemáticas del contexto, de los sujetos y de los saberes que estos portan:

Ello supone realizar lecturas situadas que posibiliten desentrañar desde qué paradigma se piensa la formación; qué saberes se privilegian y cuáles son desestimados; a favor de quién y en contra de quién se educa; en qué lugar se posiciona a los futuros docentes, si como meros aplicadores o como sujetos capaces de leer críticamente el mundo. (Enríquez & Figueroa, 2014, p. 81).

De acuerdo con lo expuesto, la práctica docente es una construcción sociohistórica situada que piensa el trabajo del educador desde una complejidad más allá del enseñar, en tanto su tarea presenta atravesamientos socioculturales, políticos e institucionales que van configurando la práctica de enseñanza a partir de marcos más amplios. Esta trama habilita una labor docente única y particular, lo que explicaría por qué se prefiere hablar de prácticas docentes y no de práctica docente.

En función de estos marcos conceptuales, que son también marcos políticos-pedagógicos, se trabaja desde un enfoque implicacionista y dialógico con un núcleo duro de contenidos que operan como herramientas para intervenir en la realidad. A su vez, la realidad otorga claves para leer tales contenidos y los lineamientos teóricos de referencia. De este modo, las prácticas son interpeladas por los saberes y viceversa.

En suma, se apela a un modelo que polemiza con el hegemónico de la formación docente en el ámbito de la Educación Superior para que lo/as estudiantes se piensen como sujetos críticos y comprometidos frente a diversos sectores de la sociedad y las variables que la atraviesan, según un determinado contexto histórico. Aquí entran en juego la alfabetización académico-científica, que atañe a lo disciplinar, y la alfabetización política, que aporta instrumentos para analizar el mundo y pensar en las posibles transformaciones y alternativas de interacción. Así se ponen en tensión los saberes pedagógicos, disciplinares y populares.

Modelo de lectura transaccional

Desde la concepción de la lectura tradicional, que predominó hasta no hace mucho tiempo, leer consistía en identificar signos y atribuirles un sentido a la manera de una traducción de signos escritos a signos sonoros: "esta noción incompleta de la lectura como decodificación, desciframiento, ha dado origen, además, a concepciones erróneas acerca de lo que es la comprensión de un texto" (Marín, 2001, p. 227). Se trata de una perspectiva que se trasladó a la enseñanza mediante los ya conocidos cuestionarios de lectura que solo interrogan respecto de lo que dice literalmente un texto y asignan al lector un papel pasivo, en tanto omiten la puesta en juego de esquemas mentales y estrategias que permiten dar cuenta de si efectivamente se ha producido una comprensión acabada y en profundidad de lo leído.

Frente a esta mirada más tradicional, en la actualidad, y gracias a las contribuciones de diferentes ramas de las ciencias del lenguaje, se introducen cambios centrales en el tratamiento de la lectura y su enseñanza. Al respecto, se destaca el modelo de lectura transaccional, que cobra importancia durante la década del 90 con los estudios de Goodman, a partir de la confluencia de los aportes de la psicolingüística y la sociolingüística, y de Rosenblatt, desde el campo de la teoría literaria (Dubois, 2015).

Previo al desarrollo de este modelo, conviene aclarar que no se trata de un método para enseñar a leer, sino de una propuesta de abordaje de la lectura como un proceso que se activa a través de una relación específica y única entre el lector y el texto concebidos como dos aspectos de

una situación dinámica. De acuerdo con la postura transaccional, toda lectura es un acontecimiento que implica un acuerdo entre un lector en particular, un patrón de signos en particular, un texto que ocurre en un momento particular y dentro de un contexto particular. El significado no existe de antemano, sino que adquiere entidad durante la transacción entre el lector y el texto.

Goodman concibe la lectura como un proceso compuesto por cuatro ciclos: óptico, perceptual, gramatical y de significado. Se inicia con una recorrida visual del texto, continúa con la detección de pistas textuales, entre las que sobresalen los elementos oracionales y de puntuación, y finalmente con la aplicación de estrategias de predicción e inferencia. Este proceso cíclico se cumple cuando se logra la construcción del significado global del texto. Así concebida, la lectura es una conducta inteligente y el cerebro es el centro de la actividad intelectual humana y del procesamiento de la información mediante la utilización de esquemas conceptuales, por lo que las claves del texto, junto a los conocimientos previos, objetivos y estrategias del lector, favorecen la comprensión. El sujeto que conoce y lo conocido a través del texto se modifican durante el acontecimiento del acto de leer.

En relación con lo expuesto, Rosenblatt advierte que la transacción incluye a un texto que interactúa con un reservorio de experiencias lingüísticas, el cual también es fruto del remanente de todas las transacciones pasadas de una persona en contacto con el entorno social. De allí que, en toda instancia comunicativa, hablantes, escritores y lectores cuentan con un determinado acervo sociocultural como base para la interpretación. Asimismo, todo significado nuevo deviene en una reestructuración o extensión del conjunto de vivencias que se hagan presentes desde el lenguaje. La autora se detiene en la actitud selectiva del lector que supone dos puntos de vista: uno eferente y otro estético. El primero alude al tipo de lectura cuya atención recae en lo que se extrae y retiene, por lo que el interés está puesto en los aspectos cognitivos, lógicos, referenciales y cuantitativos del significado. En el segundo, se enfatizan las vivencias que surgen durante el acto de leer, con un marcado predominio de los sentidos, sentimientos e intuiciones.

En síntesis, la importancia de este modelo radica en la idea de que la transacción entre el lector y el texto suscita un cambio sustancial en los conocimientos, haceres y decires de los sujetos y su posicionamiento frente a la realidad. Desde este planteo, es posible afirmar entonces que las prácticas lectoras amplían el universo de posibilidades de inserción sociocultural porque garantizan la democratización de los saberes en el marco de la participación ciudadana.

De la lectura por WhatsApp al *podcast* literario

Las técnicas del tejido y la escritura tienen una historia milenaria y trayectorias que se cruzan en múltiples puntos como los nodos de una red. Internet puede ser pensada como la figura más actual de una red que se extiende por el mundo casi por completo, pero que, entre sus rendijas, deja pasar zonas de sombra. La pandemia ocasionada por la COVID-19 vino a exacerbar, no solo el alcance "global" de Internet, sino la conectividad como un recurso esencial. La cuestión del acceso a Internet y a dispositivos informacionales como derecho, particularmente en el ámbito de la educación, quedó en un primer plano de la discusión. Tanto las dificultades de conexión como la sobreexposición a las pantallas fueron parte del transcurso cotidiano de las prácticas docentes.

En este contexto, durante el primer cuatrimestre de 2020, desde la cátedra de Taller surgió la iniciativa de compartir con los/as estudiantes textos leídos en voz alta. Todos los jueves, a la misma hora, uno/a de los/as profesore/as de la asignatura enviaba un mensaje de audio sin otra indicación o consigna que una invitación a la escucha. Aunque los audios fueran reproducidos en diferido —al igual que las clases grabadas—, se apuntó a generar un encuentro entre docentes y estudiantes en el espacio-tiempo singular que inaugura la literatura leída en voz alta. A causa de la buena recepción que tuvo la propuesta, se decidió repetir la experiencia al año siguiente, también en pandemia. Esta vez, a las lecturas por WhatsApp, se incorporó una propuesta de *podcast* que incluía, además, preguntas disparadoras para la reflexión sobre los textos compartidos o consignas de escritura de invención.

Desde un punto de vista técnico, un *podcast* es un archivo de audio digital al que es factible suscribirse por medio de un servicio de difusión de contenido que les permite a múltiples usuarios/as acceder aquel desde cualquier lugar y en cualquier momento, ya sea en línea o descargándolo a sus dispositivos. Desde un punto de vista del contenido, se trata de un formato similar a un programa de radio, con la diferencia de que se graba de manera diferida. Esto presenta dos diferencias sustanciales con el medio radiofónico. La primera es que, desde sus orígenes, la mayoría de los *podcasts* se grababan, de modo casero y se subían, luego, a páginas web diseñadas con ese propósito. Con el tiempo, la práctica se profesionalizó, se pasó de la computadora personal al estudio de grabación y se popularizó la difusión en plataformas específicas como Ivoox o en otras multimedia como iTunes, Spotify o YouTube. etcétera, o bien, en páginas web diseñadas con ese propósito específico. La segunda diferencia, y que permitió su explosión, es la tecnología de la sindicación.

Podría resumirse como la tecnología que, a través de un [programa] agregador nos permite tener una lista de "favoritos" que nos avisa de las actualizaciones producidas en las webs que componen dicha lista. Es decir, la novedad está marcada por el hecho de que ya no tenemos que ir visitando nuestra lista de favoritos para ver si esas páginas han sido actualizadas, sino que nuestro agregador o gestor de suscripciones es el que se encarga de ir verificándolo periódicamente para indicarnos cuándo tenemos material nuevo a nuestra disposición. El agregador sería el programa que organiza y gestiona esos contenidos sindicados. (Blanco Ruiz, 2006, p. 1935).

Como se puede apreciar, la experiencia con las lecturas por WhatsApp transita por una trayectoria similar a la descripta. Se podría pensar que está en una primera etapa de familiarización con el formato del *podcast*, con sus herramientas y sus medios de difusión. A diferencia de aquellos/as pioneros/as que comenzaron a compartir contenido y sentaron así las bases de una comunidad —ahora— global, tanto docentes como estudiantes cuentan con una vasta cantidad de información disponible para aprender acerca de la producción de *podcasts*, incluso aquellos específicamente educativos (Cfr. Fernández & Vera, 2010; Otero, 2012).

Si bien en las intervenciones se mantenía el carácter de esparcimiento de las lecturas y las respuestas eran opcionales, para la confección de este nuevo formato surgió la necesidad de pensarlo desde una perspectiva pedagógica didáctica. Con este fin, se incorporó bibliografía específica al programa de la asignatura y se pensó el *podcast* como un recurso didáctico que podía cobrar protagonismo en la animación a la lectura. Lo que había comenzado como un modo de establecer una rutina íntima de esparcimiento, como una micropolítica de sostén del vínculo pedagógico con los/as estudiantes, devino en un recurso didáctico alternativo para docentes que se asumen como mediadores de lectura (Guattari & Rolnik, 2006). Esta es una perspectiva que se incorporó y recomendó a los/as estudiantes del Profesorado Universitario en Letras, en primera instancia, para las intervenciones en territorio, y luego, para sus futuras prácticas docentes. En ese marco, el *podcast* literario propicia lecturas de esparcimiento y puede concretarse en prácticas del lenguaje en las que el/la docente lea a sus estudiantes (Holzwarth et al., 2007).

Conclusiones

A partir de los marcos políticos-conceptuales de la experiencia desarrollada, el posicionamiento adoptado se engloba en la llamada "alfabetización intercultural" (Borzone de

Manrique et al., 2011) desde un enfoque implicacionista que excede los lineamientos curriculares previstos por los organismos oficiales para dar lugar a prácticas pedagógicas tendientes a propiciar la formación integral del estudiante como participante activo y crítico.

Lo expuesto da cuenta de que la lectura es un proceso complejo que no consiste en una mera habilidad de decodificación en sentidos pautados, sino que requiere de una transacción entre el lector y el texto para que se active una construcción de sentido que, desde un punto de vista estético —en oposición al eferente—, excede las reglas de la lógica y lo previsible. Esto da lugar a la polisemia, en tanto se genera un mundo autónomo que atiende a sus propias leyes e intencionalidades, y al dialogismo. En tal sentido, toda obra, al decir de Bajtín, es un "eslabón en la cadena de la comunicación discursiva" (1985, p. 281) que genera activas posturas de respuesta con enunciados anteriores y posteriores sumergidos en una red interdiscursiva. A su vez, el *podcast* literario se incorporó durante la cursada, no solo como un recurso didáctico de animación a la lectura, sino también como un género de discurso que implica una esfera de uso de la lengua y una práctica con reglas específicas (Bajtín, 1985).

A partir del panorama trazado, dentro de las prácticas del lenguaje sobresale el trabajo con la literatura entendida como un campo de la comunicación discursiva que atiende a sus propias leyes e intencionalidades, propias del discurso ficcional de una época, y cuyas fronteras son permeables, cambiantes y difusas, en tanto también lo son las condiciones sociopolíticas e históricas, tal como se ha puesto de manifiesto en el contexto de pandemia y postpandemia.

Por último, desde la perspectiva que propone al docente como mediador de lectura, se observó que el *podcast* literario resulta un recurso novedoso para introducir a los/as estudiantes en la promoción de la lectura, pero también para poner de manifiesto que aun en el nivel superior es importante que se lea literatura en situaciones de esparcimiento. Porque es necesario no perder de vista la importancia de contagiar el gusto por la lectura, de seleccionar textos con cuidado y afecto, que son escogidos pensando especialmente en sus destinatarios. El gusto por la lectura no puede estar ausente en las instancias formativas de futuro/as docentes que serán también lectores profesionales.

Las lecturas de los jueves permitieron sostener el vínculo con los/as estudiantes desde una lógica que no fue solo pedagógica, sino también afectiva. Durante el tiempo encapsulado del confinamiento, la voz, además de ser vehículo de la palabra que enseña, fue un tono familiar que acompañaba y sonaba cerca, aún en el distanciamiento.

Referencias bibliográficas

Bajtín, M. (1985). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.

Blanco Ruiz, S. (2006). «El podcast: Situación actual en el mundo hispano hablante». *XIII Jornadas Internacionales de Jóvenes Investigadores en Comunicación*. https://www.researchgate.net/publication/228460582_El_podcast_situacion_actual_en_el_mundo_hispano_hablante

Borzone de Manrique, A. M., Rosemberg, C., Diuk, B., & Silvestri, A. (2011). *Niños y maestros por el camino de la alfabetización*. Novedades Educativas.

Dubois, M. E. (2015). *El proceso de lectura: De la teoría a la práctica*. Aique.

Enríquez, P., & Figueroa, P. (2014). *Escuela de sectores populares*. Miño y Dávila.

Fernández, I. M. S., & Vera, M. del M. S. (2010). Aprendiendo en cualquier lugar: El podcast educativo. *Pixel-Bit: Revista de medios y educación*, *36*, 125-139. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3178020

Guattari, F., & Rolnik, S. (2006). *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Traficantes de Sueños.

Holzwarth, M., Hall, B., & Stucchi, A. (2007). *Los docentes como mediadores de lectura*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.

Marín, M. (2001). *Lingüística y enseñanza de la lengua*. Aique.

Otero, T. P. (2012). Los podcast en la educación superior: Hacia un paradigma de formación intersticial. *Revista Iberoamericana de Educación*, *58*(Extra 1), 6. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5894637

La Metacognición Como Estrategia De Aprendizaje En El Pensamiento Computacional

Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Marcela Cristina Chiarani - mcchi@unsl.edu.ar

Cintia Lorena Gómez - cintialorenagomez@gmail.com

Palabras clave: Pensamiento Computacional, Metacognición, educación a distancia

1. INTRODUCCIÓN

Como punto de partida comenzamos analizando el concepto de pensamiento computacional, de qué hablamos cuando exponemos el término pensamiento computacional. Si bien Janet Wing (2006) lo propuso por primera vez y abrió el debate, no hay consenso general de su definición. No obstante, tomamos su definición "el pensamiento computacional es el proceso de pensamiento involucrado en la formulación de problemas y sus soluciones para que las soluciones están representadas en una forma que pueda ser efectivamente llevada a cabo por un agente de procesamiento de información" (Wing, 2011), al cual reforzamos Como expresa Serrano (2020, p310) "Programar no se limita al aprendizaje de un código o lenguaje de programación. Constituye una forma de pensamiento y de resolución de problemas, de diseño y comunicación de ideas."

Autores como Zapata Ros, Román Gonzales entre otros (2012) exponen que surge una nueva alfabetización digital. Resignificar las potencialidades de las TIC, es asumir "que los sistemas educativos no necesitan más contenidos sino, esencialmente, entornos flexibles que permitan desarrollar las capacidades de autoaprendizaje, creatividad, autonomía, iniciativa y expresión multilenguaje." (Valverde Berrocoso J. y otros, 2015).

Desde esta mirada avanza como una competencia digital significativa el desarrollo de Pensamiento Computacional, como Wing (Wing, 2006) afirma que todos deberían aprender a programar al igual que aprenden a escribir y leer. Entendiendo que aprender a programar es más que aprender a codificar en un lenguaje de computadora, dado que las acciones que se llevan a cabo en este proceso implican resolución creativa de problemas, análisis, planificación, trabajo en equipo y todo lo que involucre el desarrollarlo mismo.

Por lo antes dicho, nos interesa más, que el estudiante logre un aprendizaje en el que piense y reflexione mientras programa, resignifique los errores cometidos al programar, a fin de analizar y resolver los desafíos que se le presentan. Aquí es donde entra en juego la metacognición, como estrategia de aprendizaje utilizada.

Los términos aprender haciendo y aprender a aprender se potencian al momento de abordar el pensamiento computacional, al inducir el ser consciente de los propios procesos de aprendizaje. Tomamos la definición de metacognición (Burón, 1996) como el conocimiento sobre la capacidad de conocer y regular el propio proceso de aprendizaje.

Según la autora Cerioni (s.f.) evaluar la metacognición no es específicamente medir cuánto dice o hace un estudiante, sino el objetivo es ayudar a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, relacionado con los conocimientos específicos que se está apropiando. Estas acciones le permitirán tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico según las alternativas que se le vayan presentando.

Lo que nos lleva a identificar una posible relación entre el pensamiento computacional y la metacognición, en la comprensión que el proceso llevado a cabo por el estudiante es más importante que el aprendizaje de un lenguaje de programación. Dando pie a esta investigación exploratoria.

0. METACOGNICIÓN

Según la autora Cerioni (s.f.) evaluar la metacognición no es específicamente medir cuánto dice o hace un alumno, sino el objetivo es ayudar a tomar conciencia de sus procedimientos estratégicos a lo largo de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, relacionado con los conocimientos específicos que se está apropiando. Estas acciones le permitirán tomar decisiones acerca de su comportamiento estratégico según las alternativas que se le vayan presentando.

En el mismo sentido Perkins (1999: 21) afirma “Sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento a través de experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionan sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo”. Reafirmando la propuesta de utilizar la metacognición a través de la reflexión de las actividades realizadas.

La evaluación del PC implica en la mayoría de los enfoques, realizarlos a través de elementos de programación. Pero en esta investigación la propuesta es desde un enfoque y estrategia de resolución de problemas mediante la reflexión de los procesos llevados a cabo. En el curso los estudiantes disponían de una lista de cotejo a fin de corroborar los avances alcanzados por ellos mismos.

Basándonos en la definición de PC y según varios autores que estudian las diferentes metodologías, se considera necesario, definir en un sentido más amplio y en un contexto educativo, qué se entiende por Evaluar la Metacognición del Pensamiento Computacional, lo cual se puede visualizar en la siguiente tabla:

Criterios	Indicadores	Evidencias
Expone claramente lo aprendido	Expresa conceptos del pensamiento computacional en su reflexión	
Relata las limitaciones que se le presentan al momento de trabajar	Expresa conceptos del pensamiento computacional en su reflexión	
Reusar y remezclar el proyecto	Toma un proyecto existente	
Explora y depura el proyecto	Genera instancias de pruebas y reorganiza en función de las fallas	
Explorar y comprender	Identifica, reconoce y comprende los códigos existentes en el proyecto	
Abstraer y modularizar	Reconoce y utiliza apropiadamente las estructuras del proyecto	
Observar y reflexionar	Reflexiona sobre posibles mejoras. Toma conciencia de sus procedimientos y estratégicas.	

Creatividad	El proyecto remezclado refleja creatividad	

0. INVESTIGACIÓN

La investigación que se realizó es de tipo exploratoria, dado que se busca una primera instancia para familiarizarse con la temática y luego profundizar en cuanto al alcance de la estrategia de metacognición y el pensamiento computacional utilizada en el curso optativo. Con un diseño de campo que consiste en la recolección de datos directamente de una de las aulas virtuales, en la cual se llevó adelante el curso y en la cual quedó registrada todas las actividades realizadas por los maestrandos. Investigación exploratoria con un enfoque cualitativo y de observación. Entendiendo que la observación no requiere la información verbal del participante para obtener datos, no hay una interacción directa con el sujeto. La factibilidad de la misma es posible dado que el curso es virtual y quedó registro de las actividades realizadas por el maestrando

La pregunta de investigación que nos planteamos es identificar ¿la estrategia de metacognición promueve el pensamiento computacional? ¿Cuáles de las preguntas de metacognición reflejan el proceso llevado a cabo en las actividades propuestas? ¿Qué preguntas son representativas para extraer los aprendizajes de pensamiento computacional?

Entendiendo que lo significativo al momento de evaluar el pensamiento computacional, es centrarse en el proceso, dado que ofrece una oportunidad para explorar, aprender y reflexionar. ¿Qué aprendizajes alcanzó sobre conceptos propios del pensamiento computacional? ¿Qué estrategias utilizan los maestrandos que promuevan el PC? ¿Al documentar los procesos mediante el relato de su aprendizaje, se refleja el pensamiento computacional esperado?

Para recolectar la información, se trabajó con el documento entregado por los estudiantes en el cual debían responder una serie de preguntas que permite identificar en los procesos realizados por ellos, su nivel de aprendizaje y reflexión. Las preguntas eran las siguientes: ¿Cómo nos fue con el proyecto? ¿Lo planificado, funcionó tal cual lo pensamos? ¿Qué errores tuvimos, cómo lo solucionamos? ¿Qué más se podrían mejorar o agregar al proyecto? ¿Qué les aportó trabajar en grupo? ¿Cómo se organizaron? ¿Qué roles cumplieron cada uno? A modo de reflexión personal cada integrante del grupo, debe responder qué elementos del pensamiento

computacional (abstracción, descomposición, generalización, evaluación y diseño algorítmico) considera que se pusieron en juego con esta actividad.

1. CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN

El contexto de investigación se centró en un curso optativo de la maestría interinstitucional en enseñanza en escenarios digitales (MEED) con modalidad a distancia. El aula virtual de dicho curso, proponen varias actividades, relacionadas a la temática del pensamiento computacional, entre las cuales se establecieron instancias acreditables individuales y grupales. Para cada una de las instancias de trabajo, se presentan para su evaluación, listas de cotejos; las cuales tuvieron por objetivo, presentar un instrumento de observación y verificación que permitió, al estudiante la revisión de ciertos indicadores durante el proceso de aprendizaje, y su nivel de logro o la ausencia del mismo.

En este trabajo de investigación se tomará como muestra la actividad final denominada "Desafío Trabajo final Integrador", que consistió en una dinámica grupal, en donde la tarea se focalizó en buscar y explorar proyectos disponibles, en el entorno visual de programación de scratch, que sea del interés del grupo, analizar su código y realizar cambios que sean significativos y que tengan valor didáctico. Este desafío, como Trabajo final Integrador tuvo como objetivo, la apropiación del proceso de pensamiento computacional y sus potencialidades en la educación a través del Espiral del Pensamiento Creativo; también la posibilidad de reinventar proyectos para imaginar, crear y compartir.

Dicha actividad tuvo como soporte la aplicación Google Docs, lo que permitió el trabajo colaborativo de esta instancia integradora final, para evidenciar su reflexión. La propuesta didáctica, consistió en hacer énfasis en remixar un proyecto, que contó con cuatro pasos del método Polya (Alonso, 2012) que debieron ser completados por los maestrandos, las cuales fueron:

- La comprensión del problema: en este ítem se describe el proyecto seleccionado, la exploración de todos los objetos y análisis de su código. También debe estar presente las modificaciones que se pretenden realizar.

- Elaboración de un plan: en este apartado se detallan la modalidad de trabajo y los pasos que incluirán dicha actividad.

- Ejecución del plan: instancia en donde se lleva adelante lo planificado, que consiste en la reinvención del proyecto, teniendo en cuenta que cada integrante modifica su proyecto, pero se comparten experiencias y se ayudan.

- Revisar y verificar la solución: en este último apartado, se relata las experiencias de las acciones anteriormente descriptas en aspectos tales como funcionamiento, presentación de errores y posibles soluciones, agregado de mejoras, aportes del trabajo en grupo, organización del trabajo y roles establecidos.

Además, al final de dicho documento, y a modo de reflexión personal cada integrante del grupo, respondió qué elementos del pensamiento computacional (abstracción, descomposición, generalización, evaluación y diseño algorítmico) consideraron que se pusieron en juego con esta actividad.

0. ANÁLISIS

Para este trabajo de investigación, se tomaron dos casos como muestra para el análisis y cumplimiento de los objetivos de este estudio. En la metacognición como estrategia de aprendizaje, entran en juego acciones tales como el pensamiento y la reflexión, la resignificación de errores como así también el análisis y resolución de los desafíos que se presentan al momento de programar.

A continuación, se presentan los dos casos seleccionados, los cuales son analizados a la luz de la lista de cotejo creada para tal fin. Dicho instrumento cuenta con los siguientes criterios:

- En la tarea suben el enlace del documento de Google doc con el anexo I y está compartido

- Figura la sede, los nombres de los integrantes y nombre del grupo

- Expresa con claridad sus ideas y propuestas de remixado

- Figura el enlace del proyecto original y el enlace de los proyectos remixados, están publicado en el sitio web de Scratch

- Los proyectos remixados están completos y funciona correctamente

- Los proyectos remixados evidencias un grado de creatividad

- Comparte el proyecto. Completa el apartado Instrucciones y Nota
- Relatan las limitaciones que se le presentan, expone claramente lo aprendido.
- El proyecto se entregó a tiempo
- Refleja trabajo en grupo
- La exposición final fue clara y refleja el trabajo grupal
- Comentarios - Nota final

Para este trabajo, sólo se tendrá en cuenta el ítem "*Relatan las limitaciones que se le presentan, expone claramente lo aprendido*", ya que se considera que dicho apartado contempla la narrativa creada por los maestrandos en donde se describen las limitaciones que se le presentaron, además de que es la sección en donde exponen claramente lo aprendido y vivenciado atendiendo a lo solicitado en las consignas, fundamentando la escritura en torno al concepto de Pensamiento Computacional y sus metodologías de trabajo. Para este análisis, se tomaron los trabajos de dos grupos de maestrandos integrados por dos estudiantes: Grupo Mariposas y Grupo Algarrobo.

Grupo Mariposa *"El pensamiento computacional nos brinda la oportunidad de poder abstraer un problema y descomponerlo en partes para ir dando respuesta a fragmentos de esa situación problemática hasta resolver "el todo". En el caso de nuestro proyecto creo que los elementos abstracción y descomposición estuvieron presentes en tanto debimos descomponer el problema en aquellos pasos que queríamos ir haciendo para así por medio de la concreción de pequeños objetivos específicos tener todo el problema, o en este caso, el proyecto funcionando. Poder abstraer qué necesitamos resolver para tales fines fue central. En esta etapa y en consonancia con lo que establece el matemático Polya, realizamos bosquejos y gráficos del código y dibujos del proyecto para poder visualizar el conjunto de acciones que necesitábamos llevar a cabo. Asimismo, dar lugar a evaluar si las decisiones que se habían tomado eran las adecuadas o no, si funcionaban como esperábamos o no, entre otras variables que fuimos analizando también fue una parte importante del proceso de diseño del proyecto. En todo momento, mirábamos hacia atrás, repensando lo que era necesario. Otro aspecto y no menos relevante que el resto fue el diseño algorítmico, dado que tuvimos que ir dándole forma al código que reinventamos para que cada objeto de la propuesta cumpliera con una función en particular. A modo*

de resumen, pensar, interpretar, abstraer, descomponer y codificar fueron las tareas más relevantes que se llevaron adelante. Tampoco debemos dejar de mencionar el proceso de construcción conjunta de reinvención sin el cual no podríamos haber cumplido con los objetivos que nos propusimos, ya que dimos lugar a una gran retroalimentación."

Con respecto al Grupo Mariposas, cada integrante del grupo dispuso en su relato las limitaciones con la que se enfrentaron, el modo en que llegaron a la solución. Se evidenciaron en el escrito los conceptos y elementos que definen el concepto de Pensamiento Computacional (abstracción, descomposición, evaluación, diseño algorítmico). Además, ejemplifica con su trabajo el empleo de dichos conceptos. Utilizan la teoría de espiral de pensamiento y la metodología de Polya, de la cual fundamentaron la idea de realizar bosquejos y gráficos del código y dibujos del proyecto para poder visualizar el conjunto de acciones necesarias para llegar a la solución. A continuación, se muestra la reflexión que realizaron.

Grupo Algarrobo *Abstracción: Se basa en presentar un mensaje (o pregunta) al jugador, esperar su respuesta y luego evaluarla, asignándole un valor de verdad. Contiene además otras funciones, que son accesorias a este proceso central. Descomposición: Una introducción, en la cual se pregunta el nombre del jugador, se presenta el tema de las preguntas a responder y se confirma su voluntad de participar o no en el juego. Una secuencia de preguntas, con sus correspondientes evaluaciones de acierto y reacción frente al resultado de esta evaluación. Esta secuencia puede subdividirse en: Formulación de la pregunta, recepción de la respuesta, evaluación de la misma y reacción frente al resultado de la evaluación. Generalización: Si, reemplazando la temática de las preguntas que se efectúan es aplicable a casi cualquier tema. Además, internamente las reacciones a la evaluación también son generalizables a todas y cada una de las preguntas. Evaluación: el diseño original contiene algunas partes mejorables, a nuestro juicio. Por ejemplo, el puntaje que se suma con cada respuesta correcta no cumple fin alguno, ya que no es utilizado. También se pregunta el nombre al jugador, pero se lo utiliza solo en una ocasión, con lo que se renuncia a dar una mayor personalización a la experiencia del participante. No se indica el fin del juego, este solo termina luego de la última pregunta de la secuencia establecida, sin informar al jugador de esto. Diseño algorítmico: Basándonos en la evaluación anterior, se ha refinado el diseño, realizando las siguientes modificaciones: El nombre del jugador es reutilizado para personalizar más mensajes. El puntaje obtenido es exhibido al final del juego, si este es exitoso. Los errores son*

contabilizados, estableciéndose un límite de tres para terminar el juego con una derrota. Los errores son penalizados, restan el mismo puntaje que suma una pregunta correcta. Se indica la terminación del juego mediante una pantalla exclusiva para este fin.

Siguiendo con el análisis, con respecto al grupo Algarrobo, los integrantes del mismo, han realizado un buen trabajo por separado. Pero no han podido lograr cumplir con el objetivo de realizar esta tarea en forma colaborativa. Con respecto a las reflexiones personales solicitadas, en este escrito se evidenciaron en el escrito los conceptos y elementos que definen el concepto de Pensamiento Computacional (abstracción, descomposición, evaluación, diseño algorítmico) pero a diferencia del grupo de mariposas. cada concepto es ejemplificado a través del proyecto seleccionado de Scratch en el grupo. Este grupo no logró definir el concepto de pensamiento computacional.

0. CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, este trabajo de investigación nos permite visualizar el potencial de la metacognición como estrategia para abordar el aprendizaje del pensamiento computacional. A fin de explora el nivel de apropiación del pensamiento computacional en relación a la estrategia de metacognición, surge de las reflexiones analizadas, que en primer lugar les cuesta relatar sus propias experiencias. En segundo lugar, se hallan dificultades al momento de relacionar las actividades realizadas con las componentes del pensamiento computacional. No obstante, es significativo utilizar esta estrategia a fin de evitar que se centren solamente en los códigos de programación y poder tomar este proceso de metacognición, como mecanismos de autoevaluación para los estudiantes de la maestría, que les permite progresar enriqueciendo su autonomía y eficiencia en sus procesos de construcción de conocimientos, siendo capaces de detectar los cambios que tienen lugar en su estructura cognitiva en un cierto período de tiempo (antes y después de la materia), aspirar al logro de aprendizajes significativos, como así también de desistir de las prácticas comunes que llevan al aprendizaje mecánico.

En este sentido, es un primer acercamiento a nuestro tema de investigación; el análisis nos permitió entender la importancia de la metacognición y resignificar los procesos de apropiación del pensamiento computacional. Si bien este trabajo es una primera instancia de propuesta, nos ofrece las posibilidades de contextualizar, avanzar y profundizar en la investigación.

0. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Jesús A. Pérez Angulo J. A. (2019). El pensamiento computacional en la vida cotidiana. Revista Scientific, vol. 4, núm. 13, pp. 293-306, 2019. https://www.redalyc.org/jatsRepo/5636/563659492016/html/#redalyc_563659492016_ref14

Alonso J. A. (2012) El método de Pólya para resolver problemas. https://www.glc.us.es/~jalonso/vestigium/el-metodo-de-polya-para-resolver-problemas/

Brugés Romero, A. R., & Camperos Villamizar, Y. del P. (2021). Influencia del pensamiento computacional en las habilidades cognitivas propias de los métodos de resolución de problemas. Horizontes Pedagógicos, 23(2), 57–70. https://doi.org/10.33881/0123-8264.hop-23206

Burón, J. (1996). Enseñar a aprender: introducción a la metacognición. Bilbao: Mensajero.

Sáiz-Manzanares M.C y Queiruga-Dios M.A.(2018). Evaluación de estrategias metacognitivas: aplicación de métodos online. Revista de Psicología y Educación / Journal of Psychology and Education, 13(1), 33-45 Doi: https://doi.org/10.23923/rpye2017.12.146

Ortuño, G. y Serrano, J.L. (2020). Experiencias y desarrollo del pensamiento computacional en primaria: una revisión sistemática. En Sánchez, E., Colomo, E. Ruiz, J. y Sánchez, J. (Coords). *Tecnologías educativas y estrategias didácticas.* UMA Editorial. http://hdl.handle.net/10201/109182

PERKINS, D. (1992) La escuela inteligente. Gedisa.

Serrano, J.L. (2021). Cómo activar el pensamiento computacional en educación. Blog EduHacking. https://doi.org/10.5281/zenodo.4520915

Wing,J (2006).ComputationalThinking. CACM viewpoint, vol. 49 no. 3, March ,
pp. 33-35.

Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational Thinking--What and Why? Obtenido de The Link, The magazine of the Carnegie Mellon University School of Computer Science: https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinkingwhat-and-why

Mariela Cerioni. Propuestas de evaluación metacognitiva. https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/art6.htm#:~:text=En%20resumen%2C%20evaluar%20la%20metacognici%C3%B3n,espec%C3%ADficos%20que%20se%20est%C3%A1%20apropiando.

Aproximaciones preliminares a la formación docente continua:

de la pandemia a la post-pandemia

Instituto de Formación Docente Contínua San Luis

Arellano Lucas, María Cecilia - arellanocecilia33@gmail.com

Collado, Alicia Rita A. - alicollado@gmail.com

Palabras claves Formación docente continua- modalidades- pandemia -postpademia

Introducción: la formación contínua en el IFDC-SL

El 16 de septiembre del año 1999, mediante el Decreto 3119/99- MGyE, se crea el Instituto de Formación Docente Continua (en adelante, IFDC-SL), con sede en la ciudad de San Luis. Se concibe el instituto con la misión de formación de docentes mediante un proceso continuo y persistente de perfeccionamiento y actualización. Este modo de trabajo es congruente con la misión institucional del IFDC-SL ya que allí el personal docente realiza tres funciones básicas: formación inicial; investigación y capacitación, actualización y perfeccionamiento continuos. A partir de la emisión de la Resolución CFE N° 30/2007 se agrega una cuarta función, la de asesoramiento pedagógico a las escuelas del medio. Dichas funciones se retroalimentan en una relación sistémica. Así, cada una de ellas no constituye un compartimiento aislado sino que se complementan unas a otras, generando auténticos puntos de encuentro y múltiples articulaciones. La capacitación y el asesoramiento adoptan variados dispositivos que integran formación, investigación y práctica para acompañar a los y las docentes del Sistema Educativo Provincial (en adelante, SEP) en su proceso de actualización y perfeccionamiento.

La función de formación continua es inherente al cargo por el que se concursa para ingresar a la institución, así como para las reválidas de cargo docente que se realizan cada dos, tres o cuatro años, según el caso. Dicha afectación se encuentra regulada no sólo en los decretos de designación de cada docente del instituto sino también por el Decreto N° 5564 ME 2008, que establece en su artículo 1 que todos los docentes responsables de los Institutos deberán cumplir el 40% de la carga horaria en Investigación, Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización

docente, mientras que los docentes auxiliares deberán cumplir ese porcentaje en Capacitación, Perfeccionamiento y Actualización docente.

Entre la diversidad de dispositivos ofrecidos por la institución se destacan: cursos y talleres, programas y ciclos de formación, itinerarios de formación, postítulos y /o trayectos nacionales y jurisdiccionales, jornadas, foros, ateneos y otros eventos, así como proyectos de extensión, talleres o ciclos de formación, sobre diversas temáticas, dictados por equipos multidisciplinarios. Asimismo, se trabaja en la capacitación interna, que se realiza con docentes de la casa o docentes invitados/as y resulta muy valorada ya que favorece no sólo la reflexión sobre las propias prácticas y las especificidades como formadores más los contenidos disciplinares sino también sobre los procesos de investigación educativa.

Dado que la modalidad y la diversidad de dispositivos de formación ofrecidos por la institución parten de y se adaptan a las necesidades y requerimientos del medio, resulta necesario detenernos a reflexionar en cómo la pandemia de Covid-19, y su consecuente confinamiento, re-dibujó las necesidades y prioridades en la formación docente, y por ende, afectó de manera directa las propuestas de formación. En este sentido, a más de dos años y medio del comienzo de la pandemia, resulta conveniente además analizar cómo dichas propuestas de formación, y sus modalidades y dispositivos, se ven reconfigurados en el contexto de la post-pandemia. Esto nos lleva a preguntarnos ¿Cómo han cambiado las propuestas de formación continua en comparación a las ofrecidas antes y durante la pandemia?

La formación docente continua antes y durante la pandemia

Existen varias acepciones del concepto de formación docente. Se retoma a Achilli en Gorodokin (2012), que concibe "la formación docente como proceso donde se articula enseñanza y aprendizaje" (p. 2), en tanto que Pérez (2010) hace énfasis en "la unión íntima entre teoría y práctica, en reescribir y reestructurar la cotidianidad del sujeto y sus interacciones, retroalimentación y transformación personal" (p. 38).

Tomando estas concepciones de formación docente como punto de partida, el IFDC-SL es responsable de diseñar dispositivos centrados en las escuelas que apuntan a reflexionar sobre la práctica y las relaciones inter e intrainstitucionales en los contextos de actuación en las que los y las docentes se desempeñan. Este tipo de desarrollo profesional, entendido como proceso

de formación continua, requiere de una variedad de modalidades de trabajo acordes a las necesidades de las instituciones, con las cuales el IFDC-SL promueve un trabajo horizontal y colaborativo, con el propósito de abordar problemas vinculados con la enseñanza y los aprendizajes de los y las estudiantes de los distintos niveles y contribuir a la mejora de los procesos formativos. En este sentido, entonces, el objetivo institucional general de la formación contínua es el de acompañar a los y las docentes del SEP en el fortalecimiento de sus prácticas mediante la actualización disciplinar y pedagógico-didáctica de los y las mismos/as, objetivo que no ha cambiado en el contexto de la post-pandemia.

La tabla que sigue (Tabla N° 1) muestra las diversas modalidades de las propuestas de formación llevadas a cabo antes de la pandemia (año 2019), durante la pandemia (2020-2021) y en el período que estamos transitando actualmente, la post-pandemia (2022).

	Modalidad	**2019**	**2020**	**2021**	**2022**
Jornadas, foros, conversatorios, etc. para docentes del SEP	presencial	9	4	4	8
Cursos, talleres, ateneos etc. para docentes del SEP	presencial o semipresencial	24	0	18	15
Cursos, talleres, ateneos etc. para docentes del SEP	situada o en servicio	13	0	4	8
Cursos, talleres, ateneos etc. para docentes del SEP	virtual autogestionados	1	24	27	6
Capacitación interna	presencial o semipresencial	4	5	1	11
TOTAL		51	33	54	48

Estos datos nos permiten observar que el número de propuestas de formación continua se ha mantenido estable. Además, es importante destacar que durante el período de pandemia (2020-2021) la totalidad de propuestas de formación continua ofrecidas se adaptaron totalmente a la modalidad virtual, lo que supuso el gran desafío de poner en condiciones y optimizar la infraestructura disponible en este campo. En este sentido, la institución realizó acciones tendientes a potenciar el uso de las plataformas ya existentes, a saber: La plataforma del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y *G-Suite For Education*, y garantizar la actualización y correcto funcionamiento de todas sus prestaciones en un sistema integrado y seguro para crear ambientes de aprendizaje personalizados con herramientas que permitieran diseñar e implementar estrategias pedagógico-didácticas a distancia. También se utilizaron aplicaciones para videoconferencia tales como Meet y Zoom y canales de YouTube. Asimismo, se mejoraron las plataformas que permitieron llevar a cabo la labor administrativa on line para registrar y administrar las actividades en forma ágil y segura. Para desarrollar los procesos de comunicación inter e intra institucionales para organizar el progreso de las actividades y para canalizar dudas, inconvenientes e inquietudes se incorporó el uso de diversas aplicaciones y se re-diseñaron la página web y las redes sociales (Instagram, Facebook). Estas herramientas y estrategias debieron ser re-funcionalizadas y actualizadas permanentemente en virtud de las demandas y los emergentes en un contexto signado por el cambio y la creciente complejidad de los procesos de comunicación.

Es posible concluir, además, que durante el primer año de la pandemia (2020) se observa una reducción en el número de propuestas de formación ofrecidas, puesto a que el foco de la institución se trasladó al sostenimiento y andamiaje de la formación inicial, que se tornó en un aspecto central en dicho período de incertidumbre e inestabilidad. Por otro lado, desde hace tiempo se observa una tendencia al uso de la tecnología para el aprendizaje, sea en modelos estrictamente virtuales o híbridos, como un recurso que al lado de otras estrategias permite un mayor alcance con calidad (Ortega, 2009). Si bien no fue sencillo re-adaptar el sistema a la modalidad a distancia, progresivamente se pudo lograr con mayor eficacia y mejores propuestas, puesto que se venía trabajando en este sentido y la pandemia sólo aceleró los procesos para afianzar una oportunidad que ha llegado para quedarse. La formación docente continua, clave para garantizar una educación de mayor calidad y con menores desigualdades, se beneficia de las propuestas en entornos virtuales ya que facilita el acceso al trabajo ubicuo y colaborativo y el manejo de los tiempos personales de los y las interesados.

En cuanto a la modalidad de las jornadas y foros presenciales, se observa una tendencia en alza en comparación a la pandemia, aunque los números tienden a estabilizarse en realización a la cantidad de propuestas bajo esta modalidad realizadas antes de la pandemia. En cuanto a los cursos, talleres y ateneos presenciales o semi-presenciales, si bien se han reducido en comparación al año 2019, se mantienen estables en comparación con el año pasado. La tendencia en alza se manifiesta, por otro lado, en las propuestas situadas, las cuales aumentaron en un 50% en comparación al año 2021, quizás en respuesta a la creciente necesidad de abordar problemáticas de enseñanza y aprendizaje en contextos particulares, y de proveer propuestas aggiornadas a dichos contextos y necesidades.

En tendencia descendente se observan los cursos o talleres virtuales de autogestión los cuales habían crecido exponencialmente durante la pandemia. En la vereda opuesta, se observa el crecimiento del número de propuestas de capacitación interna, que ha aumentado en un 100% en comparación con la pandemia y en un 60% en comparación al año previo a la pandemia. Se puede suponer que esto ocurre debido a la necesidad de redefinir las propuestas de enseñanza y buscar nuevas formas de abordar el conocimiento para intentar optimizar los procesos de aprendizaje a partir del impacto del período de pandemia y sus consecuencias. Luego del confinamiento y las restricciones del 2020 y 2021, ha sido necesario re-plantear los propósitos y objetivos institucionales, tanto de formación inicial como continua, para buscar alternativas que promuevan mayor acompañamiento y contención tanto para docentes como para estudiantes.

Reflexiones finales

Respecto de las posibilidades que se potenciaron en este contexto en el IFDC-SL se señalan: a) rápidamente se lograron articular proyectos con la necesaria adecuación a los nuevos formatos y metodologías de trabajo que incorporasen el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; las propuestas de FC la realizan equipos de capacitación calificados. En este período esta interacción se potenció y permitió el enriquecimiento general ya que se trabajó colaborativamente en equipos inter y transdisciplinarios, fortaleciendo así las capacidades de comunicación y resolución de problemas; c) la diversidad de formatos de las propuestas de formación continua permitió cubrir diferentes demandas, mantener la variedad en la oferta y sostener el contacto con la comunidad educativa del IFDC SL y docentes del SEP, d) la

comunidad del interior de la provincia accedió masivamente, e) el dinamismo en la comunicación interna, con las instituciones educativas y con el ministerio permitió ofrecer una respuesta inmediata a las demandas.

Desafíos y oportunidades para la formación docente continúa

En cuanto a los desafíos inminentes podemos destacar las necesidades de contar con acceso a fuentes de datos para realizar mejores diagnósticos y así ajustar las propuestas formativas a las demandas reales de las instituciones y sus actores; concebir al desarrollo profesional en forma integral para lograr un mayor impacto mediante propuestas articuladas (programas, trayectos, ciclos, etc.) que reflejen una mayor convergencia sobre los temas prioritarios, los enfoques pedagógicos y la práctica; recuperar propuestas de asesoramiento y formación situada para generar acuerdos institucionales en la búsqueda de respuestas específicas a los interrogantes que plantea la práctica docente en contexto; trabajar con supervisores y equipos directivos ya que son actores clave para la mejora de la conducción institucional, especialmente en la dimensión pedagógica y estratégica; promover la conformación de redes en comunidades de aprendizaje cooperativo; instalar prácticas de evaluación y autoevaluación innovadoras para los y las cursantes, que permitan valorar y ponderar no sólo el diseño de secuencias o proyectos didácticos y/o institucionales sino también la implementación y seguimiento de los mismos; realizar un análisis profundo de las propuestas implementadas, sus alcances, aspectos positivos y negativos, acciones remediales, la búsqueda de nuevas oportunidades, etc.; mejorar los procesos de comunicación y los mecanismos de difusión; y favorecer instancias de publicación para docentes del SEP.

Como expresa Terigi (2010), “La conformación de esas redes institucionales constituye, según numerosos análisis, una condición para mejorar la articulación entre formación y prácticas” (p. 41). Hoy, más que nunca, es importante re-pensar en este sentido las formas y modos de abordar la FDC para promover la consolidación de una cultura basada en el aprendizaje permanente y colaborativo, el pensamiento plural y crítico, la reflexión sistemática y contextualizada, la integración de capacidades y competencias que apunten al cambio educativo y la innovación y a los procesos de investigación y producción de saber pedagógico. Son múltiples los desafíos y numerosas las oportunidades en la FDC que podrán y deberán ser enfrentados con responsabilidad ética y calidad académica que permitan a las instituciones educativas dar el salto cualitativo que la sociedad demanda.

BIBLIOGRAFÍA

Gorodokin (2012). La formación docente y su relación con la epistemología. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de http://www.rieoei.org/deloslectores/1164 Gorodokin.pdf

Ortega, S. (2009). El desarrollo profesional del magisterio: requisito para una educación sexual integral efectiva. *Revista Trasatlántica de Educación, 4*(6). México.

Pérez G. A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68* (24, 2), pp. 37-60. Recuperado de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1279235548.pdf

Terigi, F. (2010). Serie Documentos Nº 50 Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. *PREAL*. Recuperado de: http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1269_01.pdf

EJE 5: POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES EN CONTEXTO DE VIRTUALIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN

“Profundización de la Crisis del Sistema Educativo en el marco de la Pandemia del covid-19 en Argentina”

Prof. Ivana Aro

Universidad Nacional de San Luis

aroivana4@gmail.com

Resumen

Este trabajo toma como punto de partida el abordaje y análisis de la relación Estado, Sociedad y Educación, desde diversas categorías se analizará cómo, en su dinámica constructiva, se nutre el objeto de estudio de la Política Educacional inmerso en el heterogéneo campo de las ciencias sociales. El estudio de las relaciones que se establecen entre el Estado, las políticas educativas y las dinámicas sociales dadas en un momento histórico determinado, a raíz de ciertas condiciones materiales e históricas dialécticas, nos permiten el análisis desde una perspectiva materialista.

Se hará énfasis en el análisis de las políticas educativas que han sido consecuencia de la crisis internacional profundizada por la pandemia iniciada en el año 2020, como así también en la situación que desencadenó, conduciendo al conjunto de los trabajadores de la educación, a ofrecer la “continuidad pedagógica” forzada, sobre la base de la modificación de las condiciones laborales.

En la actualidad las prácticas educativas se encuentran atravesadas aún por el fuerte impacto de la pandemia de COVID-19 en el ámbito de la educación, lo que nos impulsa al cuestionamiento de sus consecuencias y los nuevos desafíos por delante. La situación actual denota la importancia de la creación en conjunto, de escenarios que apunten al desarrollo de los debates actuales combinando elementos de discusión política como por ejemplo: Cuarentena/condiciones laborales docentes Presencialidad/Virtualidad, Trabajadores esenciales/no esenciales, Teletrabajo/”continuidad pedagógica”, etc; ameritan nuestra atención, análisis y reflexión de manera colectiva.

Sobre la cuarentena y la desigualdad social.

La suspensión de clases presenciales en el marco del "aislamiento social preventivo y obligatorio" dispuesto por el Poder Ejecutivo nacional, se fundamentó como medida frente a la crisis sanitaria por la pandemia del covid-19. Las restricciones a la circulación de personas, impuestas por el decreto nacional 297/2020, como toda norma legal en el sistema capitalista, tiene ese barniz de igualdad ante la ley, pero impuesta sobre una realidad social de enorme desigualdad. La pandemia del coronavirus puso en evidencia las formas de dominación del sistema capitalista acelerando y profundizando sus propias contradicciones.

El gobierno nacional estableció excepciones para dar cuenta de algunas de esas desigualdades, pero no precisamente en favor de los millones que conforman la población asalariada y pauperizada, sino para defender el poder de las patronales de disponer sobre la circulación de bienes y principalmente de la fuerza de trabajo necesarios para la reproducción del capital. Es tan arbitrario y evidente el carácter burgués del semi Estado argentino, que las patronales emitieron en su momento "salvoconductos" para que sus empleados pudieran ir a trabajar pero se pretendió que los sindicatos no hicieran lo propio con dirigentes y delegados para el ejercicio de la representación de los intereses de los trabajadores en su lugar de trabajo.

La cuarentena fue una medida recomendada por la Organización Mundial de la Salud, una institución creada en la posguerra como parte del nuevo orden mundial después de la segunda guerra. En Argentina (tomando un caso particular) se llevó adelante como una medida estatal antiobrera. ¿Antiobrera para quienes?: para más de la mitad de la población sumida en situación de pobreza, antiobrera para el 40% de los trabajadores informales que soportaron el hostigamiento de la policía y mayores abusos patronales, estudiantes jóvenes y adultos multados y detenidos por intentar sustentarse en la informalidad. La cuarentena también fué antiobrera para el personal de la salud, que siguió trabajando en los mismos hospitales con infraestructura deficiente e insalubres y con recursos insuficientes, precarizados soportando medidas de superexplotación y también para los trabajadores de la producción y los servicios a quienes se extorsionó para ceder conquistas a cambio de sostener el empleo.

¿Qué significa la salud de la clase obrera para la burguesía?

Simplemente parte del valor de la fuerza de trabajo, que debe reproducirse día a día para

continuar bajo el yugo de la explotación del capital y su acumulación. Incluso si se "daña" en el propio proceso de producción, como cualquier máquina está cubierta por un seguro (ART). Esto queda mucho más al descubierto con la descomposición de cualquier idea de Estado de bienestar en los países imperialistas, el antiguo espejo en que se miraban la sub-burguesía nacional y los sectores medios. La pandemia mostró que los distintos gobiernos no pudieron definir un plan serio y sus consecuencias nos enseñan que la salud de la clase obrera sólo puede garantizarse poniendo en discusión y enfrentando las consecuencias de la descomposición capitalista. Ésta es una tarea que debemos tomar en conjunto quienes producimos la riqueza con la que la burguesía especula, derrocha y acumula.

¿Y nuestras herramientas de lucha?

En el contexto de la cuarentena se cerraron los sindicatos provocando enormes retrocesos en cuanto organización sindical y condiciones laborales. En este marco se llevaron adelante suspensiones, imposición de polifuncionalidad, congelamiento de salario etc. La burocracia sindical de diferentes sectores aceptó los despidos de más de 100 mil trabajadores y suspensiones masivas con rebajas salariales, que se implementaron con el artículo 223 bis de la Ley de Contrato de Trabajo. Negociaban con las patronales, el gobierno y el FMI, mientras mantenían las puertas de los sindicatos cerradas para los trabajadores. En los lugares que se retomaron las actividades actuaron como un apéndice de Recursos Humanos de la patronal y apoyaron la idea de trabajadores esenciales y no esenciales, que dividió a las filas obreras según un criterio burgués.

El estado burgués, un aparato represivo a tono con la cuarentena.

"*EI Estado es el producto y la manifestación del carácter irreconciliable de las contradicciones de clase. El Estado surge en el sitio, en el momento y en el grado en que las contradicciones de clase no pueden, objetivamente, conciliarse.*" (V. Lenin "El Estado y la Revolución". 1917)

El resultado de la injerencia del Estado burgués en el marco de la pandemia del covid-19, no podía ser otro que la exacerbación de las desigualdades sociales, sus contradicciones y el aumento de la desorganización en las relaciones de producción y reproducción social. Durante la cuarentena se vió como el despliegue represivo de las fuerzas de seguridad, para controlar la circulación de la población, resultó en asesinatos a manos de la policía federal y provincial de cientos de personas en todo el país. El "quédate en casa" dió un Guernica, donde la respuesta del Estado fue el desalojo brutal de familias pobres. El "seguimos educando" de Trotta y Alberto Fernández, sólo desnudó y profundizó el carácter de clase de la educación, estructuralmente desigual y segregante.

Educación en la virtualidad: ¿la escuela como igualadora social?

La educación virtual se topó con la realidad de la desigualdad social y la "continuidad pedagógica" quedó interrumpida para miles de estudiantes sin conectividad, ni computadora personal o celular. Otras urgencias ocuparon el primer lugar, como alimentarse. La escolaridad obligatoria en 2020 se desarrolló a distancia, con la confinación masiva de niñas, niños, jóvenes y docentes en sus hogares, mediando la relación educativa con recursos informáticos y de comunicación a cargo de las familias y de los trabajadores, con enorme desigualdad en el acceso y pérdida del vínculo educativo entre los sectores más empobrecidos. La situación de los trabajadores de la educación empeoraba, mientras las bajas se producían no habían llamados para cubrir licencias ni vacantes, se continuó trabajando, con las paritarias suspendidas y conflictos provinciales abiertos.

La vuelta a la presencialidad se chocó con la realidad de la "vieja normalidad" materializada en una infraestructura escolar absolutamente deficiente. En Argentina, soportamos la trágica muerte de dos trabajadores de la educación en la explosión de una escuela en Moreno, Provincia de Buenos Aires. Las escuelas-bomba, las escuelas-rancho, las escuelas-container son las escuelas de la "vieja normalidad". Hace décadas que las escuelas son inseguras e insalubres.

En el caso de la bimodalidad, no es otra cosa que la intensificación y extensión de la jornada laboral docente. De imponerse como organizador del trabajo educativo, es una reforma laboral de hecho, que los docentes ya soportaron tras trabajar durante el 2020 en jornadas sin desconexión, las 24 horas los siete días de la semana.

Sobre la Ley de teletrabajo

En términos generales, respecto a la ley, desde el gobierno nacional de Alberto Fernández a Juntos por el Cambio, pasando por los empresarios y sindicalistas, todos coincidieron en la necesidad de la regimentación del *"home office"* para plasmar en ley las condiciones de flexibilización laboral que se dió en los hechos, además de profundizar la tercerización laboral. Pese a las declaraciones de quienes dejaron pasar el ajuste y difundieron *las buenas intenciones de la ley para que el mercado no imponga sus reglas a falta de una normativa que regule*, es claro que el debate sobre la Ley del Teletrabajo vino a plantear la pelea entre sectores empresariales de los servicios que salieron a competir por un segmento del mercado, aunque algunos hayan señalado que la ley vino a castigarlos más que a ofrecer incentivos para aquellos empleadores que apostaron por la contratación remota. Otros empleadores señalaron no tener asegurada la productividad del trabajo necesaria desde el *"home office"*, lanzando duras críticas a la reversibilidad como sinónimo de un aumento de la litigiosidad dado que permite de forma unilateral -por parte del trabajador - decidir la vuelta al trabajo presencial. El artículo 8º dice que si las empresas incumplen con este pedido; el trabajador podrá darse por despedido. Es tan cínico tanto el planteo de la ley como la posición de los empresarios, que lo único a lo que tendríamos "derecho" los trabajadores sería de acudir a la justicia (burguesa) y de forma individual para reclamar por una indemnización.

Podrán disfrazarlo bajo el mote de "modernización" de "innovación" pero de lo único que se trata es de establecer una nueva relación entre capital - trabajo que se exprese en una legalización de la flexibilización laboral.

Los trabajadores de la educación deberemos desafiar una nueva versión del viejo "trabajo a domicilio" que ya señalaba Marx: *"La explotación de fuerzas de trabajo baratas e inmaduras […] es más desvergonzada en la llamada industria domiciliaria que en la manufactura, porque con la disgregación de los obreros disminuye su capacidad de resistencia; porque toda una serie de parásitos rapaces se interpone entre el verdadero patrón y el obrero; […] porque la pobreza priva al obrero de las condiciones de trabajo más imprescindibles, de espacio, luz, ventilación, etc.; porque se acrecienta la inestabilidad de la ocupación..."* (Karl Marx, El Capital, Tomo I).

Claro que en la actualidad el mencionado "trabajo a domicilio" viene de la mano de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) La legalización del mismo significa

claramente que aprovecharon la excepcionalidad de la pandemia para introducir un ataque al conjunto de la docencia.

En San Luis la situación es aún más compleja debido al avance histórico por parte del Gobierno de Rodríguez Saá en cuanto a la precarización del sistema educativo con la creación de las escuelas charter, autogestionadas , digitales y generativas como forma de semi privatización de la Educación. Lejos de las afirmaciones del gobierno provincial que reivindica la "innovación" en los sistemas pedagógicos la finalidad siempre fue y es fragmentar y llevar a la baja las condiciones del trabajo docente.

Ante esta enorme dispersión, es importante comenzar a reagruparnos en nuestros lugares de trabajo y estudio, creando espacios de reflexión, análisis y deliberación sobre las consecuencias y tendencias agudizadas por la irrupción de la pandemia que aún no acabamos de conocer.

Bibliografía:

- V. Lenin "El Estado y la Revolución". Capítulo 1 La Sociedad de Clases y el Estado (1917)

- Ley de Teletrabajo: https://www.argentina.gob.ar/justicia/derechofacil/leysimple/teletrabajo#titulo-2

- Karl Marx, El Capital, Tomo I.

¿Cómo ser parte del cambio de los paradigmas en contextos pandémicos? Cuatro momentos para analizar.

Institución: Escuela Nivel Inicial Nº 19

"Paula Domínguez de Bazán"

Ciudad San Luis. Provincia de San Luis.

AUTORAS

Balmaceda Amestoy Ivana.

Piedecasas Laura

Resumen:

El presente trabajo pretende reflexionar sobre la realidad pos pandemia, a partir de un seguimiento en contexto de Covid 19 en la Escuela de Nivel Inicial Nº 19 "Paula D. de Bazán" de la ciudad de San Luis; haciendo foco en las políticas públicas, educativas implementadas o ausentes, y la consecuente vulneración de los derechos de niñas y niños con discapacidad. Este escrito está enmarcado en el cambio de paradigma de un sistema tutelar a un sistema de protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes, plasmado en la Convención de los Derechos del Niño de 1989. La descripción y el análisis se llevan a cabo a través de cuatro momentos que identificamos en pandemia y pospandemia y que marcaron así tiempos, estrategias y consecuencias de diferentes políticas educativas y realidades en contextos escolares, específicamente en el Nivel Inicial. Como garantes de los derechos de las infancias, y partes activos en este cambio de paradigma, centramos nuestras miradas en los niños y niñas con discapacidad y su real educación inclusiva, poniendo énfasis en la premisa de que la misma se basa en una educación de calidad para todos a partir de considerar a los estudiantes desde su individualidad, rescatando sus potencialidades y capacidades.

Palabras Claves: Infancias. Políticas educativas. Pandemia. Inclusión. Derechos.

Entre marcos legales superadores y realidades que duelen:

Es pertinente que comencemos explicitando que es La Convención de los Derechos del Niño nace en 1989 el primer instrumento legal internacional de protección para la Infancia, y que el mismo fue ratificado por la República Argentina en el año 1990 con la Ley Nº 23849. Cuatro años más tarde fue incorporada a la Constitución Nacional por el Artículo 75, inc.22 y se instala la idea del niño como sujeto de derecho, en oposición al criterio del menor como objeto de control. En el año 2004 nuestro país dio un paso fundamental para la niñez, el gobierno nacional asume por primera vez la dirección de una política de Estado para las infancias con un enfoque de derechos, sancionando el Congreso la Ley Nº 26061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes (NNyA) La implementación de la Ley y el respeto por sus destinatarios requiere de políticas públicas y el fuerte compromiso de todos los actores involucrados con las infancias.

Según el Proyecto de Formación para fortalecer las políticas Educativas para la Primera Infancia (2018) cuando nos posicionamos desde una perspectiva integral, estamos convocando a superar los abordajes fragmentarios en relación con los procesos educativos para la primera infancia. La Convención por los Derechos del Niño, especifica la consideración de aspectos físicos, psíquicos, sociales, cognitivos, emocionales. Se concibe al niño como una persona completa, en crecimiento, en pleno desarrollo, como sujeto de derechos a garantizar. Nos alejamos así de miradas que lo ubican como un ser incompleto, objeto de protección para cubrir las "incapacidades" que porta su condición de niño.

El objeto de la Ley es la "protección integral de los derechos de NNyA que se encuentren en el territorio de la República Argentina". Los derechos y las garantías de los sujetos de la ley son de orden público, irrenunciable, interdependientes, indivisibles e intransigibles.

El paradigma del modelo social de la discapacidad surge como una larga lucha de las propias personas con discapacidad y sus familiares, logrando a través de las mismas la aprobación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. La intención de esta última es promover y asegurar las condiciones de igualdad de todos los derechos humanos, promoviendo el respeto de su integridad. En el artículo 3° encontramos los principios generales

en los que se basa la Convención, como el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas, la no discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad, el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad, la igualdad entre el hombre y la mujer, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

A pesar de contar con este marco legal superador, que está sostenido en el "interés superior del niño", la realidad nos interpela, sobre todo en contextos de emergencia como el de la pandemia por el COVID-19 que vino a desnudar y a profundizar problemáticas relacionadas con el derecho a la educación y a la salud de las infancias que portan alguna discapacidad.

Nos preguntamos entonces: ¿Durante la pandemia se vulneraron derechos en niñas y niños pequeños con discapacidad? ¿En la actualidad pos pandémica, se vulneran derechos en niñas y niños pequeños con discapacidad? ¿Cómo protegemos y brindamos educación y cuidados a estas infancias vulnerables?

Para tratar de encontrar algunas respuestas que nos ayuden a interpretar la realidad, hemos identificado cuatro momentos de un tiempo de pandemia, que clarifiquen el transcurrir educativo de algunas niñas y niños con discapacidad, que transitaron y/o transitan la Educación Inicial.

1º Momento: "El confinamiento y la resignificación de la tarea educativa en la virtualidad"

A partir del mes de marzo del año 2020 nuestras vidas no fueron las mismas, tampoco la de los Jardines de Infantes, tampoco la de niños y niñas. La incertidumbre, el temor por la llegada de ese desconocido, no solo del COVID-19, sino de un aislamiento obligatorio con sus fases y un mundo que se transformaba. Aquí se gesta este primer momento que denominamos "el confinamiento y la resignificación de la tarea educativa en la virtualidad".

Como dice Brailovsky (2019)

En este marco de enseñanza virtualizada se nos demandaba ser arquitectos para usar las herramientas adecuadas (y para usarlas bien), pero también ser buenos anfitriones para poner las relaciones delante de las herramientas, y para prevenirnos a su vez de que las herramientas puedan terminar usándonos a nosotros.

Arquitectos en el arte de comenzar con lo más simple, con lo que conocíamos, el uso del teléfono grabando las clases, fue la primera herramienta, el buscar un lugar en nuestro propio hogar, encontrando la posibilidad de que se pudiera jugar con lo que teníamos, recurrir por ejemplo al agua con yerba, con remolacha, con café en lugar de témperas, sustituir los pinceles con dedos, corchos o hisopos hechos con palitos y algodón. Construimos títeres con medias rotas, con cajas de postres o helados, cada personaje iba teniendo un lugar en la vida de los pequeños, nos tornamos anfitrionas de esos momentos, de esos encuentros. A través del classroom nuestras salas tuvieron mayor participación, aunque no todos los padres lograban entender cómo se subían las clases, lo fuimos construyendo arquitectónicamente durante el año de encierro. Se crearon escenarios en el marco del hogar como bandas numéricas para medirnos en la cocina o rayuelas en el piso, se fueron transformando los espacios del hogar en sedes del Jardín. Nuestros lugares cotidianos también se transformaron en escenarios de los nuevos encuentros. En este contexto de aislamiento obligatorio debíamos tanto el Estado como las/los docentes garantizar el derecho a la Educación consagrado en la Convención de los Derechos del Niño, en especial en el Nivel Inicial que como unidad pedagógica no quedaba afuera de políticas educativas, el Plan Nacional de Educación Obligatoria afirma que nuestro nivel, es, como lo define la Ley N º 26206 de Educación Nacional (LEN) una unidad pedagógica que abarca a los niños y niñas desde los 45 días hasta los 5 años inclusive, garantizando así el derecho de todos a una experiencia educativa rica desde el inicio de la vida.

2º Momento:"Vestigios de Confinamiento"

Comenzamos esta etapa después de casi doce meses de impuesto el confinamiento; considerando que el año transcurrido había sido declarado, por un lado, como emergencia de salud pública, pero, por otro lado, 23 millones de niños y niñas se habían quedado sin las vacunas básicas administradas a través de los servicios de inmunización sistemática en 2020, como fue además un año de ausencias de controles médicos, de seguimientos de enfermedades y tratamientos, aparecieron nuevos síntomas de trastornos de ansiedad en los más pequeños,

tics nerviosos, pánicos infantiles y hasta retroceso en el control de esfínter, estos casos aparecieron sobre todo en los hogares que habían manifestado violencia doméstica y separaciones de los padres. A través de comunicados de prensa, UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia) advertía las consecuencias de las situaciones de encierro, la falta de interacción social, la pérdida del trabajo, y la incertidumbre general que había originado la pandemia, siendo el ambiente propicio para aumentar el estrés y las situaciones de violencia. Si bien no se percibía la magnitud de lo vivido, existía la problematización colectiva de situaciones que atravesaban la vida de esos sujetos, las pérdidas de trabajo, la incertidumbre, los miedos propios hasta la desesperanza (hablar de vacunas en el 2020 era un anhelo del mundo que parecía lejano). Los niños y niñas absorbían los temores y angustias que sus padres y madres sentían. En este contexto pandémico, además eran considerados transmisores del virus, por lo que debimos alejarlos de los abuelos, y en una primera fase ni siquiera podían ver a sus papás en caso de no convivir con ellos, lo que dio inicio a una batería de jurisprudencia de padres reclamando el derecho a contacto con sus hijos, los juzgados desestimaban las habilitaciones de feria y denegaban la posibilidad del encuentro de los niños con los progenitores al declarar: Que corresponde en la emergencia evitar condiciones de contagio del virus, debiendo contribuirse a la prevención como herramienta útil en beneficio de la Sociedad, vulnerando así el principio instaurado en la Convención del interés superior de cada niña/a.

Para dar sentido a lo expuesto, consideramos imprescindible acudir a las experiencias infantiles transcurridas en la Escuela Nº 19 de Nivel inicial “Paula D. de Bazán” , por lo que hemos tomado, para comenzar, dos casos testigos para desarrollar desde las singularidades, la problemática referida.

-Caso A : Es un niño que en el año 2020 ingresaba a sala de 3 del Jardín, durante el confinamiento, las docentes pudieron saber que el estudiante estaba viviendo situaciones de violencia en su hogar, razón que derivó en un retroceso en su control de esfínteres, presentándose escasamente a las clases virtuales dadas por las docentes de la sala.

-Caso I : el pequeño ingresó a la institución en el año 2020, siendo esta su primera experiencia educativa. En las dos semanas de presencialidad, se pudo observar en él conductas que llamaban la atención, por lo que se habló con la madre y la misma comentó que el pediatra la había derivado a un neurólogo, pero que todavía no sacaba turno por no poseer obra social.

Durante el confinamiento y virtualidad, se trabajó en conjunto con la docente de la sala y la mamá, preguntándole a esta última todas las semanas como estaba su hijo respecto a las actividades y dándoles estrategias para que ella pudiese implementar en su hogar.

Coincidimos con el informe realizado por el área de Inclusión Social y Monitoreo de UNICEF :

Los niños y niñas son más vulnerables que las personas adultas al impacto emocional referido a situaciones o eventos traumáticos que invaden su cotidianeidad. En particular, las niñas y niños más pequeños reaccionan al estrés que observan en sus madres, padres y otros cuidadores, perciben lo que ocurre a su alrededor y pueden responder de diferentes formas: mostrándose más dependientes, preocupados, angustiados, enfadados o agitados, encerrándose en sí mismos o volviendo a conductas que ya no mostraban.

3º Momento: "Modalidad educativa combinada".

Llegamos así, a un tercer momento identificado en este transcurrir, como de "modalidad combinada", haciendo referencia a una presencialidad fragmentada. Regresar a la presencialidad fue esa sensación de que nada sería igual, enmarcados en protocolos con normas que exceden el campo de lo educativo, que se vinculaba al campo sanitario y epidemiológico. Nos involucraba en la cultura del cuidado sin perder de vista el interés superior del niño.

Adriana Puiggrós (2020) explica:

La sensación compartida era que nada volvería a ser como antes, que se abrió la oportunidad de realizar cambios en núcleos duros del sistema escolar, al mismo tiempo que los más conservadores manifestaban dudas sobre esa posibilidad. La perspectiva más realista nos lleva a suponer que habrá distintas situaciones, que ya está presente la fuerza de la inercia que trata de llevar las aguas a su viejo cauce, pero también que se rompieron moldes y abrieron fisuras imposibles de reparar.

Nos vimos frente a Protocolos que nos impedían tomar contacto con los estudiantes, prohibiciones de salir al patio, tocar los juegos, desarmar rincones, guardar juguetes hasta nuevo aviso, ante estas consignas, el ser profesionales de la educación, conocedores de los

derechos de las infancias, nos enfrentábamos además a niños y niñas que debían ser dejados sin atención al momento de no poder contener sus micciones o evacuaciones. Las distancias generadas por el uso de máscaras de plástico y barbijos, las voces apagadas, él "educar" en estos tiempos se convertía en un gesto de supervivencia, ese barbijo que nos molestaba, que no nos dejaba respirar, que nos asfixiaba, era además el que nos cuidaba la vida y la de los demás.

En el **Caso A,** durante el año 2021 y en la doble modalidad de trabajo, el niño presentó dificultades en el periodo de adaptación y a lo largo del año, tuvo momentos dentro de la sala de ataques o crisis de llanto y enojo. Se pudo observar que estos episodios se daban, generalmente, en un horario determinado, por lo que se tomó la decisión (consultada a la jefa de modalidades especiales de ese momento) de realizar una reducción horaria que con el tiempo se fue reduciendo hasta volver a completar el horario completo de escolarización.

En el **Caso I** durante el año 2021 y en la bimodalidad, el estudiante concurría al jardín de forma presencial día por medio, trabajando a sus tiempos y sus intereses y en la parte de la virtualidad, trabajo poco. Llegando a mediados de año, la mamá comunica que su hijo fue diagnosticado con TGD (trastorno generalizado del desarrollo) y en los últimos meses del año, comenzó terapias de psicología y fonoaudiología.

Aquí emerge el **Caso V** , el niño que ingresa a la institución en el año 2021, en la modalidad combinada. Cabe recordar, en palabras del gobernador de la Provincia de San Luis : "Clases va a haber, serán virtuales o presenciales. Las escuelas garantizarán la virtualidad, si los padres quieren los envían a la escuela, si no quieren no". Así el estado a partir del mes de abril del mismo año da a optar a las familias la elección de ambas modalidades. La familia del niño opta por la virtual. Al regreso de las vacaciones de invierno, eligen la presencialidad y es en ese momento, que la mamá comenta que su hijo tenía discapacidad intelectual, a su vez, recién ahí pudimos empezar a conocer al pequeño. El mismo, mientras eligió la presencialidad, faltó mucho por problemas de salud, volviendo a optar por la virtualidad.

Claramente, la realidad y el contexto nos enfrentaba con situaciones de encuentros desiguales. No se respetó a las infancias, no se escucharon sus "voces" y sus tiempos, emergieron problemáticas, como explica la psicóloga Verónica Capri:

El tema de la continuidad del ciclo lectivo, ya que no todos los niños tienen una computadora, internet, padres presentes para ayudarlos o con las habilidades pedagógicas para hacerlo, y

agrega la misma, ocurre un aumento de la violencia y abuso sexual, que no debe olvidarse que en el 70% de los casos ocurre en el ámbito intrafamiliar.

4º Momento: "Escenario Post-pandemia"

Esta cuarta etapa identificada hace referencia a la posibilidad de volver a habitar las escuelas en este año 2022, un tiempo que transitamos, a veces olvidando que nos traspasó una pandemia.

Así, la actualidad nos trae más interrogantes que certezas, porque: ¿Cómo seguir sin naturalizar la pandemia? ¿Cómo están hoy nuestras/os niñas y niños? ¿Qué pasa con los derechos incumplidos de estas infancias? ¿Qué pasa con el derecho a la inclusión educativa de las niñas y niños ? ¿Qué ecos, sobre las vivencias transcurridas, aún hoy se escuchan en las escuelas?

Caso A: en el transcurrir del año 2022, ante una modalidad presencial, podemos decir que el niño por momentos sigue presentando momentos de crisis, pero los mismos son escasos y en situaciones determinadas como cuando hay mucho ruido y gente. Se hace un acompañamiento a él y su familia, concretando reuniones y trabajando de manera conjunta con la docente de la sala.

Caso I: actualmente va a primer grado, concurre sin Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) y es la docente de educación especial de la institución quien brinda el acompañamiento, estrategias y herramientas que él mismo necesita.

Caso V: actualmente el pequeño **V** va a sala de 5 años , concurre sin MAI Podemos ver y observar que en él predomina una capacidad para el arte, dibujando de manera detallada, prestando atención a los colores y realizando grandes producciones, también se ha observado una muy buena capacidad de resolución de problemas, como por ejemplo al escribir su nombre.

A modo de conclusión:

Sabemos que las Escuelas no serán las mismas después de la pandemia, que los Estados deberán continuar con los lineamientos de las "Políticas de enseñanza y definiciones curriculares", a fin de garantizar para todos los niveles educativos ejes de igualdad e inclusión.

En la descripción y análisis de los momentos mencionados, se decidió elegir los casos de niños con discapacidad, debido a que observamos que el impacto pandémico se vió reflejado de

manera negativa, al grado de considerarlo como vulneración de derechos, en la calidad de las experiencias educativas y de atención de la salud en las infancias mencionadas , pero no se vió reflejado en las políticas públicas educativas ni en las acciones concretas de los comités de crisis con respecto a los mismos. Además, podemos sumar a la complejidad de la problemática, la cuestión de que históricamente en las personas con discapacidad es esperable que los resultados académicos no sean los estandarizados , por ello, estimamos que no se les brindó a estos niños/as igualdad de oportunidades al no tener en cuenta la singularidad de sus características y capacidades.

Cuando nos planteamos ser protagonistas del cambio de paradigma, sostenemos asimismo que la mirada actual de la discapacidad se basa en el paradigma del modelo social, el mismo plantea que las causas de la discapacidad, en muchas medidas, son sociales; cambiando de esta manera el paradigma médico-rehabilitador y poniendo el foco de atención en la identificación de las barreras del aprendizaje y la participación para eliminarlas y lograr una inclusión más auténtica. Entonces, al pensar en discapacidad y educación, tenemos que hablar de una educación inclusiva, saber que nuestros niños y niñas son únicos e independientes, donde cada uno tiene una manera de pensar, de aprender, de jugar y de interactuar particular. En estas salas podemos encontrar alumnos/as con discapacidad o no, nuestro desafío docente, es poder mirar, conocer y aprender de cada niño y niña para, y a partir de allí, poder plantear prácticas de enseñanzas y estrategias acordes a sus capacidades. Como dice Rut Kuitca

La oportunidad que brinda el Nivel Inicial, en cuanto a la multiplicidad de estrategias de enseñanza a implementar, ubica a esta etapa educativa en un lugar de privilegio para el trabajo con la singularidad.

Pero si vamos a hablar de la singularidad de los alumnos y alumnas, también debemos pensar en la singularidad de los docentes, ¿que sienten? ¿Con qué herramientas cuentan para trabajar la educación inclusiva?

Afirmamos, entonces, que la educación inclusiva es el nuevo desafío que tenemos en las instituciones y que es nuestro deber como docentes comprometidos con la educación, poder capacitarnos y dar respuesta a la nueva realidad áulica, para brindar a todos y todas, una enseñanza de calidad.

Parafraseando al Profesor Contreras, J.

Y es que, en mi opinión, el lenguaje de la igualdad no corresponde al mundo de lo educativo. En la distancia corta, la de la relación personal, la que sostiene la práctica educativa, uno no es ni igual ni desigual; uno es quien es.

Y en esas singularidades, en cada historia, en cada niño o niña: sujeto de derecho es que invitamos a mirar con otros ojos, con otra mirada.

BIBLIOGRAFÍA

-Balmaceda Amestoy, I (2021) Ponencia: Pantallas, máscaras y barbijos: desafíos de los "ENCUENTROS". IV Seminario Internacional Maestros del Bicentenario con alternativas innovadoras en la era digital (Perú)

-Contreras José. (2002). "Educar la mirada... y el oído. Percibir la singularidad y también las posibilidades". Cuadernos de Pedagogía, N. º 311 -Págs 61-65. N.º IDENTIFICADOR: 311.019 https://sonialayola.files.wordpress.com/2010/05/did2_20percibirsig3.pdf

-Kuitca, Rut. (2017) "Pensar la singularidad como ventaja pedagógica. Un desafío para educadores infantiles. Capítulo 12. Págs. 187-192. En: *La patologización de la infancia III. Problemas e intervenciones en las aulas. Ensayos y experiencias*. Editorial Noveduc. Argentina.

- Widnicky Esteban(2020) Los niños y la cuarentena. UNICEF Argentina -

-Quiroz A; Picco P. Soto C "Políticas de Enseñanza " (2012.). 1a Ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

- https://agenciasanluis.com/notas/2021/04/23

Documentos y Leyes:

-Proyecto de Formación para fortalecer las políticas Educativas para la Primera Infancia (2018) Ministerio Educación de la Nación

-https://www.argentina.gob.ar/noticias/convencion-sobre-los-derechos-de-ninos-ninas-y-adolecentes

-Ley Nº 26061 ”Protección integral de los Derechos de Niños, niñas y adolescentes” https://www.oas.org/dil/esp/Ley_de_Proteccion_Integral_de_los_Derechos_de_las_Ninas_Ninos_y_Adolescentes_Argentina.pdf

-Ley 26.378 (2008).infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.ht

Estatuto y Lucha Docente en San Luis: análisis de un proceso abierto

Universidad Nacional de San Luis

Arana, Mayra

myarana@email.unsl.edu.ar

Campanella, Mara

ymcampanella@email.unsl.edu.ar

Presentación

El presente trabajo se propone reconstruir los hechos más relevantes del conflicto docente provincial acontecido en el año 2022, que tuvo como principal eje la defensa del Estatuto Docente.

Partimos de entender a los estatutos como "la forma que toma la reglamentación de las relaciones laborales en el sector público, en los que se expresan relaciones sociales y de fuerza, materializadas en un acuerdo que define la relación entre el capital y los trabajadores en un momento histórico dado." (Eibuszyc y Martín; 2019, p. 2)

En la provincia de San Luis fueron sancionados dos Estatutos Docentes. El primero, posterior a la sanción del Estatuto del Docente Nacional, data del año 1960, en pleno contexto desarrollista y de profesionalización del trabajo docente.

El segundo, del año 2004, elaborado al calor de la lucha docente, en un contexto en el que el Gobierno provincial (con Alberto Rodríguez Saá como primer mandatario) intervino todas las escuelas con personas ajenas al Sistema Educativo y dejó en suspensión el Estatuto del año 1960.

Luego de más de 40 días de huelga y con una provincia convulsionada por una alta conflictividad social, con represión mediante, se logra un nuevo Estatuto para el sector.

A partir de allí, diversas políticas públicas han fragmentado al sistema educativo y al colectivo docente, entre las que cabe destacar la proliferación de escuelas autogestionadas, digitales y generativas. En la actualidad, a dieciocho años de la sanción del Estatuto, el Gobierno Provincial vuelve a poner en entredicho la Ley que regula los derechos y deberes de los docentes.

El intento de reformar el Estatuto repone el escenario de lucha de clases, en el que los docentes vuelven a salir en defensa de sus derechos.

Contextualizaremos esta ofensiva en un marco más amplio, debido a que otras jurisdicciones del país han avanzado en intentos o logros de reformas de los estatutos docentes. Los casos más importantes son los de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la provincia de Córdoba, cuyos estatutos se modificaron en 2022 y 2021 respectivamente.

Nos propondremos analizar a qué se debe este intenso interés en modificar los Estatutos, partiendo de una reconstrucción histórica sobre la conformación de los mismos. Recuperaremos la importancia que para el colectivo docente tiene este marco regulatorio y el recorrido de su defensa en el contexto local.

Un recorrido histórico por los Estatutos docentes

En la segunda mitad del siglo XIX se dio una gran expansión del sistema educativo. En ese contexto, el Estado asumió la responsabilidad sobre la educación y por lo tanto se convirtió en el empleador principal de los docentes.

Como hito importante en este periodo es necesario señalar que en 1916 se conforma la primera unión nacional de docentes, llamada Confederación Nacional de Maestros. Esta ponía en cuestión -siguiendo a Saforcada y Felman (2010) - el acceso y la permanencia a los puestos de trabajo. Otros reclamos eran la estabilidad en los cargos, la conformación de un escalafón profesional, idoneidad de quienes asumían la docencia, régimen de ascenso, el pago de salarios en tiempo y forma, y el establecimiento de un régimen jubilatorio específico.

Se hacía necesario así un Estatuto docente que regule todos estas cuestiones.

Luego de muchos años de intentos y proyectos que no se llevaron a cabo, en 1947 durante la Presidencia de Juan Domingo Perón, se sancionó el *Estatuto del Docente Privado* (Ley 13047). Este fue un antecedente muy importante para las normas posteriores, ya que establecía un salario mínimo, el derecho a la estabilidad y a la inamovilidad en la localidad, la bonificación por antigüedad, entre otros. Asimismo, fue una de las primeras medidas para organizar y subvencionar a la enseñanza privada con apoyo estatal. Las subvenciones otorgadas se destinaban al pago del salario de los docentes.

El mismo año en que fue sancionado el Estatuto del Docente Privado, se convocó a una Comisión para formular un Proyecto de Estatuto Docente. Finalmente en 1954 se promulgó por decreto N° 15535/54 el *Estatuto Docente Argentino del General Perón*. Este primer Estatuto Docente intentaba dar respuesta a muchas de las demandas del colectivo docente, tales como la estabilidad, los modos de ingreso y ascenso en la carrera docente, la conformación de una Junta de Clasificación Docente, entre otras. El decreto establecía que la Junta estaría integrada por Directores Generales de Enseñanza y un representante de los docentes por cada una de las ramas, designados por el Poder Ejecutivo (Art 14 del Decreto N° 15535/54). El fuerte control por parte del Estado en los organismos que regulaban el ingreso a la docencia generó el rechazo del sector docente, que había sido crítico del gobierno por diversas razones, entre las que se destaca la implementación de la educación religiosa en las escuelas.

En 1955 con el golpe de estado conocido como Revolución Libertadora, el decreto 15535/54 entró en suspensión y se designó a una Comisión para proponer una nueva normativa, desembocando en la sanción del Decreto Ley N° 16767/56, vigente sólo por dos años.

Durante estos años, las luchas docentes con paros y movilizaciones en varios puntos del país dieron origen a la promulgación de la *Ley N° 14473* de 1958 *Estatuto del Docente.* A pesar de no haberse derogado hasta la actualidad, se encuentra en desuso, ya que su ámbito de aplicación ha quedado restringido por los procesos de transferencia de instituciones educativas nacionales a las provincias.

Sin embargo este estatuto enmarcó varios de los reclamos que se venían gestando desde mediados del siglo XIX y es un hito muy importante de las normativas que regulan el trabajo docente.

Principales conquistas del Estatuto del Docente Nacional de 1958

Según Eibuszyc y Martín (2019):

> en la lucha por la conquista del Estatuto, la docencia desarrolló un proceso que concentra toda una experiencia histórica: materialización de un programa de reivindicaciones que compromete la relación laboral (acceso a los cargos, estabilidad, licencias, escalafones, ascensos, jubilación, disciplina, derechos y deberes, etc.); la utilización de métodos de lucha históricos de la clase obrera, como la huelga general y las movilizaciones de masas; el desarrollo de instancias de deliberación, asambleas, plenarios, congresos, etc.; y la formación de organizaciones sindicales. (p. 2)

El Estatuto del Docente de 1958 reguló dos cuestiones fundamentales, que venían en la agenda de reclamos desde inicios del siglo XX: estabilidad y salario. Además, reguló los modos de ingreso a la docencia, las características del perfil docente, deberes como el desempeño digno y eficaz, ascensos, cambios de funciones, traslados, concentración de horas, vacaciones, licencias y situación de revista de los docentes.

Respecto a las remuneraciones, se estableció una escala progresiva y se definieron los ítems que conforman el salario, vigentes hasta la actualidad: cargo, antigüedad, ubicación, función, duración de la jornada y asignaciones familiares.

Otro logro importante fue haber introducido la participación docente mediante el voto directo en órganos de cogobierno, tales como las Juntas de Clasificación y Disciplina, otorgando la potestad de fiscalizar la confección de los listados para el ingreso, ascenso y permanencia en la carrera docente. (Eibuszyc y Martín, 2019)

Estos núcleos serán los principales blancos de ataque en décadas posteriores, tanto de Organismos Internacionales como de los Estados nacional y provinciales, en la búsqueda de imponer nuevas condiciones de trabajo para los docentes.

Ofensivas contra los Derechos Docentes

A partir de la década de 1990, en medio de una reforma laboral que afectó al conjunto de la clase trabajadora y que se caracterizó por la pérdida de estabilidad, la intensificación y precarización laboral, el incremento de la jornada de trabajo, reducción o congelamiento salarial, se comenzó a poner en cuestión la regulación de los derechos docentes, contemplados en el Estatuto. Surgieron muchos documentos o propuestas destinados a modificarlo o derogarlo.

Ejemplo de ello es el Documento de Trabajo "Análisis y Estudio de los Criterios Básicos Comunes para la Jerarquización de la Profesión Docente", elaborado durante el gobierno de De la Rúa y que contenía una propuesta de modificación de los estatutos docentes. (Jaimovic y otros, 2004)

En los últimos años, han acontecido reformas en dos jurisdicciones que queremos retomar, ya que comparten una mirada del trabajo docente centrada en la profesionalización, y atacan derechos conquistados en los estatutos anteriores. Estas se dieron en la Provincia de Córdoba y en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ambas reformas se caracterizan por sostenerse en un discurso de la profesionalización docente con tintes meritocráticos, que en lo concreto representan reformas laborales encubiertas, al modificar puntos centrales de los estatutos: la composición del salario docente, cuestionando el criterio de antigüedad - caso de Buenos Aires -, y la estabilidad en el cargo por razones de titulación - caso cordobés -.

La reforma cordobesa se hizo en plena pandemia y al finalizar el ciclo lectivo, aprovechando la escasa movilización docente y gremial del momento. Sara García, legisladora cordobesa fue quien presentó en el recinto las modificaciones al Estatuto y Escalafón de la Docencia Media, Especial y Superior, diciendo que "*Este proyecto persigue básicamente la profesionalización docente. Para eso, establece modificaciones en el Estatuto que apuntan a elevar la calidad del sistema educativo, fomentando la obtención de titulación docente para alcanzar la titularidad"*. Uno de los cambios más importantes es que para el acceso a horas titulares es requisito poseer título docente, mientras que quienes acrediten títulos habilitantes y supletorios solo podrán cubrir horas interinas o suplentes.

En el caso porteño, en mayo de 2021 el Poder Ejecutivo sancionó el Decreto Nº 179/21, que contiene modificaciones a la reglamentación del Estatuto. Una modificación anterior se había llevado a cabo en 2011, cuando la legislatura aprobó una ley que limitaba las funciones de las Juntas de Clasificación Docente a la mera tarea de fiscalización de los listados. Al mismo tiempo, creó la Comisión del Registro y Evaluación de Antecedentes Profesionales (en adelante, CoREAP) a cargo del Ejecutivo.

Con el decreto 179, se le otorgó a la CoREAP el control total de los listados, el puntaje, los concursos, los actos públicos y las designaciones de docentes, eliminando todo vestigio de autoridad de las Juntas de Clasificación.

En mayo de 2022, la legislatura de la Ciudad de Buenos Aires aprobó una nueva ley de Estatuto Docente que ataca las condiciones de trabajo y avanza contra derechos conquistados como la antigüedad, a la cual se busca restar importancia. En contrapartida, se le otorga un peso mayor a la capacitación y formación, fomentando que los docentes resuelvan de manera individual su condición salarial, lo cual se inscribe en un modelo meritocrático, mercantil y empresarial.

Breve recorrido por los Estatutos en San Luis

La sanción del Primer Estauto Docente de San Luis se dio dos años después del Estatuto Nacional, mediante la Ley 2886 de 1960.

Según Rinaldi y Silvage (2004) no se puede hablar de una mera adaptación burocrática del Estatuto Nacional a la provincia, sino más bien de una combinación entre voluntad política local y demandas concretas del sector docente entre las que se destacaban *estabilidad, carrera docente y salario.*

Según los mencionados autores, las conquistas más importantes del Estatuto de 1960 fueron:

- La creación de órganos de cogobierno tales como la Junta de Clasificación Docente y la Junta de Disciplina.
- La carrera docente, garantizada mediante concurso.

- Los aumentos salariales, establecimiento de una escala y la previsión de ajustes salariales.

La Ley 2886/60 estuvo vigente hasta el año 2004, cuando el Poder Ejecutivo Provincial - a cargo de la familia Rodríguez Saá desde 1983 - la dejó en suspensión en lo que fue el proceso de revisión de leyes.

Sumado a lo anterior, a principios del mismo año, se designaron interventores externos a las escuelas en cargos directivos, lo que ocasionó que los docentes de manera masiva salieran a repudiar lo que estaba sucediendo. Comenzó un proceso de lucha que incluyó una huelga de más de 40 días, en la que se reclamaba por la restitución del Estatuto y la expulsión de los interventores.

En medio de una conflictividad social muy elevada, con la participación de diversos sectores de la sociedad civil, nucleados en una Multisectorial, se llevaron a cabo masivas movilizaciones que pusieron en jaque al gobierno provincial. Luego de ser brutalmente reprimidos, los docentes consiguieron la sanción de una nueva Ley de Estatuto Docente, La Ley XV-0387-2004.

Este Estatuto se encuentra actualmente en debate, ya que a través del llamado a paritarias, el Gobierno Provincial puso en agenda la modificación del mismo, lo que volvió a movilizar al colectivo docente luego de 12 años sin huelgas ni manifestaciones.

Las paritarias que no fueron, los derechos en el ojo de la tormenta

En marzo de 2022 se dio inicio a las negociaciones paritarias entre Sindicatos Docentes y el Estado Provincial, representado a través de diferentes ministerios.

Esta convocatoria fue regulada por el Decreto 993/2022, en el que se disponen los alcances, conformación y forma de funcionamiento de la mesa de negociación.

El mencionado decreto habilitaba la posibilidad de dirimir las decisiones en una votación, a modo de asamblea. En el artículo 8 se puede leer:

“En caso de no existir paridad numérica entre los representantes gremiales y los representantes del Estado Provincial desde su integración, se establecerán mecanismos de voto adecuados que garanticen la igualdad de representación, debiendo adoptarse las decisiones por consenso. Cuando no exista consenso en el seno de la representación de los trabajadores, se conformará su voluntad por votación, requiriéndose la mayoría absoluta de votos de la totalidad de los representantes”

De este modo, se perdía de vista que las reuniones paritarias se llevan a cabo entre sectores que representan diferentes intereses, dentro de los cuales, el rol de los sindicatos es velar por la protección de los derechos y necesidades de sus representados.

Con estas reglas de juego, el 14 de marzo se dio inicio a una serie de reuniones que culminaron el día 22 del mismo mes, con un fracaso estrepitoso de las negociaciones.

Los ejes que el Estado había planteado para la discusión eran dos: calidad educativa y escala salarial.

Ya en la segunda reunión, los representantes del gobierno comenzaron a plantear que dentro del eje de Calidad Educativa se encontraba una modificación a la Ley 0387-2004, más conocida como Estatuto Docente.

Entre las reformas propuestas se encontraban:

a) Acortamiento de vacaciones de invierno, con la finalidad de cumplir con los 190 días de clases. Se plantea modificar los artículos 72 y 74, para que de manera progresiva se extienda el calendario escolar. Según declaraciones de los representantes gremiales, los funcionarios plantearon que el receso invernal era para los estudiantes, no así para los docentes.

b) Cambio en la conformación de Juntas de Clasificación Docente: se proponía eliminar la representación gremial y cambiar el sistema de votación directa por uno meritocrático, sin especificaciones del organismo que evaluaría a los postulantes. En pocas palabras, las JCD pasarían a estar bajo el control total del Estado Provincial, sin contralor docente ni sindical.

c) Creación de un organismo que tipifique y regule las sanciones disciplinarias de los docentes. Dicho organismo reemplazaría la figura de Junta de Disciplina, cuya composición y funciones están reguladas por el Estatuto Docente en su Capítulo XXII. En la propuesta del Gobierno se borraba la representación gremial de este nuevo organismo.

d) Cambios en la composición y funciones del Consejo de Educación. Al igual que con la JCD, el gobierno propone que el ingreso sea por concurso de antecedentes y oposición. Plantea de manera general la revisión de las funciones del organismo.

e) Revisión de las 12 hs. cátedra que se le permite tener a los directivos por fuera de su cargo jerárquico.

Junto a las propuestas de modificación, el gobierno planteó un mecanismo de revisión de la Ley de Estatuto, que estaría integrado por "una mesa técnica representativa de todos los sectores (...) la que se reunirá una vez por semana y por el transcurso de tres meses, para elaborar un ante proyecto que será presentado al Ministro Secretario de Estado de Educación" (acta paritaria 22 de marzo, pág. 10). A su vez, esta mesa técnica contaría con el apoyo de dos comisiones: a) una comisión conformada por docentes, directivos y red de universidades, de representatividad regional, y b) una comisión de infancias y juventudes.

Es decir, la elaboración del nuevo Estatuto Docente estaría en manos de amplios sectores sociales, que podrían incidir en la nueva regulación de los derechos y deberes del sector docente.

Si bien en las reuniones de marzo no se planteó, en declaraciones radiales de octubre de 2021, el ex ministro de Educación, Andrés Dermechkoff afirmó que era necesaria una modificación del Estatuto Docente que incluyera un cambio en las licencias. El ex ministro afirmó en ese entonces que "el Estado no tiene porqué pagar hasta 4 veces el cargo. (...) Es importante que en esta mesa se trate el Estatuto Docente. Un certificado psiquiátrico es muy difícil revertirlo (...) Es necesario hablar estas situaciones de que llegado un plazo determinado se pague, ya después de un determinado, por ejemplo seis meses bajar un poquito y bajar un poquito y ya cuando nos toquen el bolsillo se puede llegar a volver a interesar de que esto es un trabajo y que el Estado somos todos".

Ante este panorama, los gremios se negaron a cualquier modificación del Estatuto lo que llevó a que el gobierno diera por cerrada la mesa de negociación. Sin modificación del Estatuto, se dieron por cerrados el resto de los temas ya que la posición del gobierno fue que ambos ejes, Calidad Educativa y Revisión Salarial, eran un bloque que no podía tratarse por separado. En palabras de la ministra Cantaloube "los documentos van en conjunto, como se planteó en el decreto. El Estado vota por los dos" (acta paritaria 22 de marzo, pág. 14).

Se encendieron las alarmas: *el Estatuto Docente no se toca*

Cuando las intenciones de modificar el Estatuto tomaron estado público, sucedió lo inesperado. Los docentes, luego de 12 años desde la última huelga que se prolongó por 30 días, volvieron a salir a la calle.

Es necesario remarcar que los años que nos separan desde la sanción del Estatuto hasta el presente han estado signados por el avance de la precarización laboral y el abandono de las escuelas públicas comunes. Asimismo, no es menor el grado de desarticulación de los docentes ante la existencia de múltiples entidades gremiales en la provincia.

Entre los meses de marzo y septiembre del presente año, se llevaron a cabo diferentes acciones, tales como asambleas abiertas en distintos puntos de la provincia (San Luis, Villa Mercedes, Merlo, Quines), movilizaciones en simultáneo en diferentes localidades, marchas provinciales concentradas en la ciudad capital, petitorios dirigidos a los gremios para que se plieguen a la lucha, abrazos simbólicos a escuelas, entre otros. El objetivo principal de estas acciones era rechazar cualquier intento de modificación del Estatuto.

Cuando el fantasma de la reforma parecía disiparse, la ministra en funciones, Eugenia Cantaloube volvió a mencionar ante la prensa la necesidad de modificar el Estatuto. Ante esta persistencia, los sindicatos nucleados en un Frente Gremial Docente tomaron una participación más activa en el conflicto. Primero, con una declaración pública el 26 de mayo de 2022, en la que manifestaron su rechazo a las políticas de precarización laboral del gobierno provincial; luego, con la convocatoria a dos movilizaciones docentes de concurrencia masiva.

Podemos afirmar que la importancia del conflicto radica en 3 elementos: su prolongación en el tiempo, el nivel de masividad alcanzada (que en su punto más alto llegó a una movilización de cinco mil personas) y las redes de solidaridad generadas. Estas 3 características lograron instalar el tema educativo en la sociedad, dando cada vez mayor visibilidad a los problemas de las instituciones públicas.

Las acciones defensivas de los docentes de San Luis dieron como resultado (al menos parcial) el estancamiento de las iniciativas para reformar el Estatuto por parte del gobierno provincial.

Asimismo, se generaron redes de solidaridad internas y externas. Las redes internas se dieron en dos niveles: por un lado, entre docentes de diferentes instituciones que se vincularon a raíz de los hechos; por otro, entre los diferentes sindicatos docentes que tienen presencia en la provincia. Las redes externas, como ya mencionamos, tienen que ver con la solidaridad de otros sectores como centros de estudiantes y organizaciones de trabajadores,entre los que cabe mencionar a judiciales, docentes universitarios, personal de salud y estatales de diferentes reparticiones. Estos sectores se manifestaron a través de comunicados y con su presencia en las movilizaciones.

Estos dos resultados, siempre parciales, colocan a los docentes en una mejor relación de fuerzas frente a cualquier intento de avasallar los derechos conquistados, a la vez que plantean nuevas tareas de cara a problemas anteriores que continúan sin resolverse.

A modo de cierre

Tal como se planteó en el recorrido del escrito, es claro el fuerte intento de los gobiernos de atacar los estatutos. Al mismo tiempo, se pone en evidencia que los trabajadores de la educación tuvieron un rol protagónico en la conquista y posterior defensa de los marcos normativos que regulan el trabajo docente.

Los cuestionamientos - tanto gubernamentales como de organismos internacionales o privados - se enmascaran en discursos referidos a calidad, equidad, competencia, gestión, profesionalización docente, entre otros. El fundamento teórico es propio del ámbito empresarial y de corrientes económicas para las que los derechos laborales son un marco rígido que produce un desincentivo al trabajo y la inversión.

Desde este punto de vista, los ejes principales que se han intentado desarticular son la estabilidad, la carrera docente y la conformación del salario, considerados como “privilegios”.

No es casual que estos ejes sean la columna vertebral del Estatuto de 1958.

Respecto a la estabilidad en el sector docente, en los últimos años se ha ido debilitando por la dificultad para titularizar, la gran cantidad de suplentes y la introducción de otros modos de contratación (Jaimovic y otros; 2004, p. 65 y 66).

En el caso de San Luis, debido a la incorporación de distintos formatos escolares y sus variadas herramientas de contratación, miles de docentes quedan por fuera de lo reglamentado por el Estatuto, primando el contrato a plazo fijo.

Cada nuevo ataque repone una situación de lucha de clases, en la cual el grado de organización de los docentes es uno de los factores decisivos para explicar los retrocesos o avances en las condiciones de trabajo, en cada contexto particular.

Bibliografía

-EIBUSZYCS, M. MARTIN, A (2019) “Luchas docentes: de los conflictos relacionados al Estatuto del Docente Argentino de Perón, a las huelgas docentes de 1957-58 y la posterior sanción del Estatuto del Docente” XVII Jornadas interescuelas y Departamentos de Historia. Universidad Nacional de Catamarca. Secretaría de investigación y posgrado. Editorial Científica Universitaria.

-JAIMOVIC, A. MIGLIAVACCA, A. PASMANIK, Y. SAFORCADA, M. (2004) “Reformas neoliberales, condiciones laborales y estatutos docentes” Centro Cultural de la Cooperación y Universidad de Buenos Aires. Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos.

-PERAZZA, R. (2013) “El estatuto docente en los márgenes de la política pública. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. https://cdsa.aacademica.org/000-038/574

-PUIGROSS, A. (1996) ¿Qué pasó en la educación Argentina? Desde la conquista hasta el menemismo. Buenos Aires, Kapelusz.

-RINALDI, M. ENRÍQUEZ, P. LEYBA, A. y otros (2004) : “Historia de una Muerte Silenciosa -el caso del Estatuto del Docente de San Luis-“ Nueva Editorial Universitaria. San Luis.

-SAFORCADA, M. y FELMAN, F. (2010) "La regulación del trabajo de enseñar". Cuadernillo N° 4 Confederación de Educadores Argentinos (CEA).

Fuentes primarias

-ACTAS PARITARIAS DOCENTES 2022 - PROVINCIA DE SAN LUIS

- Declaraciones radiales del ex ministro de educación Andrés Dermechkoff en Programa Solo un café, Radio Universidad 97.9, emitido el día 07/10/2021. Disponible en https://www.youtube.com/watch?v=AKWemHQaWa8

-Ley N° XV-0387-2004 Estatuto Docente de la Provincia de San Luis

- Ley 2886/1960 Estatuto Docente de la Provincia de San Luis

Políticas Educativas en contexto de pandemia. Tensiones entre la presencialidad y la ausencialidad

Lic. Maria Luz Escobar

Universidad Nacional de San Luis

escobarmarialuzc1@gmail.com

Esp. Oscar Ramón Ojeda.

Universidad Nacional de San Luis

oscarojeda.sl@gmail.com

Palabras Clave: EDUCACIÓN-PANDEMIA-POLÍTICAS

Resumen

El presente trabajo indaga sobre las características de las Políticas Educativas en tiempos de pandemia atendiendo a las tensiones y problemáticas que emergieron en ese contexto. Nos proponemos como estrategia metodológica en esta primera etapa el análisis documental de los marcos regulatorios que se aprobaron durante los dos primeros años de pandemia y su relación con la organización del trabajo. Algunos de los propósitos de este trabajo son: Caracterizar al Estado a partir de las Políticas educativas implementadas, reflexionar sobre la suspensión de la presencialidad, caracterizar el trabajo docente en tiempos de pandemia e identificar qué aspectos, surgidos de esa etapa, permanecen vigentes en la actualidad.

Consideraciones introductorias

Este trabajo es un avance de investigación en el que nos proponemos indagar sobre las características del trabajo docente en los primeros tiempos de pandemia, atendiendo a las políticas educativas que emergieron en ese contexto. Una de sus líneas de estudio se corresponde con las formas que adquirió el proceso de comunicación-educación.

Entendemos que la pandemia mundial del virus generó la saturación de todos los sistemas de salud pública, afectó las economías de un mundo globalizado y amenazó los propios medios de vida y subsistencia de millones de personas. Es decir, esta crisis sanitaria provocada por el SarsCov-2 afectó de distintas formas la organización de la sociedad en su conjunto, la del mundo del trabajo y la comunicación en particular.

En este escenario de transformaciones generales que acontecen en la sociedad, el trabajo y la comunicación se fueron reconfigurando para sostener la continuidad productiva en todas las economías de los Estados. Al mismo tiempo caerá en sus índices de ocupación más bajos de los últimos tiempos. Esta situación de crisis también afectó a las Políticas Educativas, generando transformaciones puntuales que ameritan ser estudiadas ya que las mismas pueden ser el precedente de futuras reformas educativas. Conocerlas puede permitirnos identificar qué papel tuvo el Estado en cuanto ejecutor y organizador de la educación en ese contexto. Un estudio de estas características puede brindar elementos específicos y contextuales para analizar lo que aconteció en San Luis. En este sentido entendemos que es posible enriquecer las investigaciones existentes considerando otras áreas de conocimiento, como el Trabajo Docente y su relación con los procesos de educación en pandemia y aportar con un estudio que puede ser una fuente de futuros temas de investigación.

Con este trabajo esperamos contribuir en una línea investigativa, que lleva varios años siguiendo el devenir de la Política Educativa de la Provincia de San Luis, el Proyecto de Investigación: “La relación Sociedad-Estado-Educación en la emergencia de las Reformas de Tercera Generación” (PROICO 04- 1218), en él analizamos las políticas educativas provinciales con referencia a la función del Estado, las formas de financiamiento, los cambios que han afectado al derecho social a la educación y a la definición de sistema educativo, estos indicadores pueden ser enriquecidos a partir de este trabajo.

El Estado en los marcos normativos durante la pandemia.

En líneas generales y a los efectos de su estudio, podríamos señalar dos dimensiones de intervención, aquellos marcos que resolvieron lo general, por ejemplo, la suspensión concreta y aquellos que atendieron a especificidades del trabajo o la enseñanza.

El Domingo 14 de Marzo del año 2020 el presidente Alberto Fernández realiza una conferencia de prensa donde anunció la suspensión de la presencialidad escolar a partir del Lunes 15 de Marzo por el plazo de 15 días. Mediante la RESOL-2020-108-APN-ME el Poder Ejecutivo resuelve:

"Establecer en acuerdo con el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y en coordinación con los organismos competentes de todas las jurisdicciones, conforme con las recomendaciones emanadas de las autoridades sanitarias, y manteniendo abiertos los establecimientos educativos, la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo." (Art. N°1).

Asegurar las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza propuestas por las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales, que estarán disponibles para su implementación durante este período mediante distintos soportes, a los efectos de acompañar la vinculación entre los equipos docentes, estudiantes, familias y comunidades. (Inciso c. Art. N°1)

Esta medida puntualmente es la primera que se tomó con la llegada de la situación pandémica al país y abarcó la totalidad del sistema educativo en sus niveles, en todas las regiones. Cabe destacar que pocas veces, a excepción de las Leyes Nacionales, una medida del Estado Nacional tuvo el alcance de este Decreto.

El 26 de abril de 2020 se publica en el Boletín oficial el Decreto DECNU-2020-408-APN-PTE, en el mismo, a razón de un mayor conocimiento de la situación sanitaria y social, el Estado resolvió en conjunto con las provincias (incluida San Luis) prorrogar el "aislamiento social, preventivo y obligatorio". Otorgando a cada Gobierno provincial la posibilidad de otorgar algunas excepcionalidades respecto a las restricciones, pero se excluye como posibilidad de excepción retomar las clases presenciales. Es decir que, si bien el Estado Nacional da sus

primeros pasos en flexibilizar, o brindar mayor grado de autonomía a las provincias, sigue manteniendo la centralidad en la decisión de mantener las escuelas con clases no presenciales.

Estas medidas fueron renovadas de manera quincenal durante varios meses, afectando de múltiples maneras las formas de comunicación/educación en el Sistema Educativo. Las instituciones educativas permanecen abiertas para contener a aquellos sectores vulnerables que no pueden prescindir de su asistencia alimentaria. La medida fue tomada a partir de las recomendaciones del Ministerio de Salud y la Organización Mundial de la Salud. Si bien esta se anuncia como transitoria, finalmente determinó el cese de las clases presenciales durante varios meses en las provincias.

Algunos de los aspectos más relevantes en esos meses fueron: la suspensión de la presencialidad, la enseñanza a través de plataformas digitales, el uso del internet, la elaboración de cartillas, etc. Paralelamente se redefinen también, algunos elementos de las relaciones laborales en su conjunto para distintos sectores, entre los que podemos incluir, el trabajo docente.

Con posterioridad se sancionó la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 364/2020 por la cual la Asamblea del mismo aprobó el "Protocolo marco y lineamientos federales para el retorno a clases presenciales en la educación obligatoria y en los institutos superiores", señalando que la misma debía adecuarse a la realidad edilicia de cada establecimiento.

A raíz de esto, el lunes 5 de octubre San Luis decidió retomar las clases presenciales de primaria y de secundaria de 12 escuelas rurales ubicadas en los departamentos de Pueyrredón, Belgrano, Coronel Pringles y Chacabuco. En total, aproximadamente 170 estudiantes vuelven a las escuelas, bajo un protocolo elaborado para reducir los contagios. El plan se encuentra en el marco de las disposiciones de la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 364/2020. Se inició así un proceso focalizado de retorno que comenzó en las zonas de menor población para luego avanzar sobre las regiones más concentradas en densidad poblacional. De este modo el cambio de estrategia está basado principalmente en el retorno físico paulatino.

Las políticas educativas de San Luis en contexto de pandemia.

En los años previos a la pandemia la provincia de San Luis mantuvo una tendencia política de "modernización" en su estructura administrativa. Una de las primeras políticas que podemos

señalar al respecto es el Plan Maestro de la Autopista de la Información inaugurado en el año 1998. Esta plataforma tiene por objeto centralizar el aparato administrativo al tiempo que actualiza en forma eficiente el uso y control de los datos provinciales. A la par de estas medidas el Gobierno avanzó en una política educativa que diversificó las modalidades de Gestión. Algunas de ellas son: Escuelas Autogestionadas, Escuelas Digitales y Escuelas Generativas.

También avanzó con programas vinculados entre sí que tenían por objeto generar una "inclusión digital masiva". Algunos de los programas más relevantes fueron: la "Agenda Digital de San Luis", una iniciativa que logró extender la conectividad a diversos sectores de la provincia tornando accesible el servicio de Internet inalámbrico, este era gratuito (Wi-Fi) para todos los ciudadanos (Ley Nº I-0716-2010). En esta misma dirección aparece el Proyecto "Todos los Chicos en la Red" básicamente este programa consistía en la entrega de computadoras portátiles a los alumnos de las escuelas primarias. Otro de los programas más importantes fue el Plan Estratégico, este tenía por objeto darle la posibilidad a toda la población de acceder a la compra de computadoras bajo el estímulo de obtener una parte del valor de la compra como crédito fiscal (Ley Nº VIII -0635 –2008). Es decir que, al momento de la suspensión de la presencialidad, existía una base material para sostener, en alguna medida, una virtualización de la educación. Nos resulta interesante aproximarnos a un análisis del papel del Estado a nivel nacional y provincial durante la pandemia, ya que coincidimos en que, este contexto en ocasiones se tradujo en terreno fértil para la consecución de una serie de medidas y disposiciones que pueden ser consideradas de corte neoliberal y mercantilista.

Más allá de sus semejanzas (plataformas virtuales) y de sus obligadas replicaciones legales (NAP), las resoluciones y conferencias nacionales y provinciales presentan algunos matices de enunciación. Frente al intento de continuidad pedagógica que se procuraba sostener, condicionada por la suspensión de las clases presenciales en todos los niveles y en toda la extensión del país, cada provincia estuvo condicionada por sus propias posibilidades.

A nivel provincial se apostaba, con un dejo de entusiasmo administrativo, por la nuevas formas de educación digital que el aislamiento social obligaba a instaurar con carácter masivo, mientras que a nivel nacional había una mirada más realista desde la cual se reivindicaba discursivamente la "irreemplazable" presencialidad, sin dejar de reconocer las dificultades esperables de los obligados nuevos formatos que imponía la resolución de la cuarentena.

En los documentos (RESOL-2020-106-APN-ME y RESOLUCIÓN Nº 44 - ME- 2020-) se enuncia al Estado como garante del acceso a la educación citando los Art. 5° y 7º de la LNE. En el caso del Ministerio Nacional, dice;

Que asumiendo que el rol de la escuela resulta irremplazable, pero entendiendo que, en este excepcional contexto, resulta necesario llevar adelante para hacer efectivo el derecho a la educación, un programa que facilite el acceso a contenidos educativos y bienes culturales hasta tanto se supere la emergencia. (RESOL-2020-106-APN-ME).

El Estado Nacional se presenta, de esta manera, como facilitador de los Estados provinciales mediante la creación del Programa "Seguimos educando" que se constituye en una estrategia de acercamiento de contenidos y materiales pedagógicos-didácticos a la comunidad. De este modo se intenta resolver de manera *rápida, eficaz y urgente* el problema de la continuidad pedagógica, y por lo que tomamos de lo expresado en las distintas conferencias del Ministro de Educación Trotta[31], hubo desde el propio ministerio una consciencia del accionar deficitario del Estado en cuanto a garantizar el acceso a la educación.

Quisieramos señalar en este punto a la "Ausencialidad", en tanto proceso paulatino de lo que no está presente. Parafraseando a la presencialidad tan ausente en este momento histórico, consideramos que algunos aspectos relevantes y necesarios de la Política Educativa, no estuvieron presentes.

El Estado Nacional en este contexto se limitó a atender y asistir a aquellos sectores a los que las iniciativas privadas no llegaron. Mediante la disponibilidad de materiales en línea, la difusión de contenidos a partir de medios de comunicación (radio y televisión) y en algunos casos la producción de materiales bibliográficos (cartillas) para zonas rurales y/o vulnerables, los agentes principales encargados de sostener la educación, fueron las familias. Nos preguntamos entonces si no primó un carácter subsidiario.

Con el objetivo enunciado de respetar el federalismo y reconocer la diversidad de contextos y situaciones en el territorio argentino, el Estado nacional respetó la descentralización del sistema

[31] Ver conferencia

educativo, dejando la concreción de acciones en pos de la continuidad pedagógica en manos de los estados provinciales que en cada caso resolvieron de maneras particulares sus vicisitudes.

A nivel provincial, se explicita la adhesión a la Resolución Nº 2020-108-APN-ME dé Nación y se resuelve el dictado de clases virtuales con el objeto de poder *efectuar* un ordenamiento y brindar a docentes y directivos el acompañamiento técnico necesario, para continuar con el dictado de los contenidos educativos a las/os estudiantes. El estado provincial sostiene que;

La alfabetización digital se constituye como política integral para garantizar el desarrollo de competencias y el aprendizaje de saberes necesarios para la cultura digital y la sociedad del futuro, reconociendo en el marco de una emergencia sanitaria, todas las prácticas mediadas por el uso de las tecnologías, que vinculen al docente con las/os estudiantes, sin por ello dejar de reconocer la importancia de la pedagogía del encuentro. (RESOLUCIÓN Nº 44 - ME-2020-)

De esta manera se intentará resolver la continuidad pedagógica en pandemia con la creación de 22.500 aulas virtuales en la plataforma de Google a través de la aplicación Classroom, definiendo a este espacio virtual como oficial y obligatorio (Art. 1° y 2° de la Resolución ministerial), dando lugar en el mismo movimiento a una descentralización de las responsabilidades ministeriales que sólo pareciera encargarse de firmar resoluciones que serán escritas por el Programa Educación y el Programa Innovación Educativa. Dichos programas fueron definidos por esta resolución como los encargados de instruir a los equipos directivos respecto de roles, funciones y deberes de los docentes en el marco de lo establecido en el Art. 1, con el objeto de asegurar las acciones necesarias para dar continuidad a las trayectorias pedagógicas en los establecimientos educativos de la Provincia" (Art. 4. RES. Nº 44 -ME-2020).

Las aulas virtuales creadas desde el ministerio, contaban con la participación de un agente del ministerio de educación y los directivos de las escuelas, de esta manera el docente estaba constantemente monitoreado en sus actividades y contactos con los alumnos. Nos preguntamos si esto fue una forma de acompañamiento o en realidad intensificó el control sobre la organización del trabajo docente.

La ausencialidad de las condiciones básicas, es decir, la precariedad de las conexiones y de acceso a un dispositivo de los docentes, ¿no provocó un aumento en las desigualdades

educativas?. Muchos debieron trabajar utilizando sus teléfonos celulares particulares y en los cientos de casos de alumnos que no accedían a la plataforma los y las docentes tuvieron que optar por otras aplicaciones como whatsapp.

A la resolución -2020-106-APN-ME y RESOLUCIÓN Nº 44 - ME- 2020- le siguen varias resoluciones que se erigen como las recetas obligadas a seguir para asegurar la continuidad pedagógica. Aunque no siempre fueron claras en la aplicabilidad, dejando a cada escuela inmersa en un contexto determinado, libradas a su entender y sujetas a su población y recursos.

Esta ausencialidad, "de presencia en los espacios", de digitalización y virtualización, permite que haya modificaciones no solo en las condiciones del trabajo docente, sino también en los marcos regulatorios de este trabajo, ejemplo de esto va a ser el modo en que se realizan los llamados a cubrir cargos, que debido a la emergencia sanitaria se realizan a través de la virtualidad, pero una vez que se retorna a la presencialidad esta modalidad quedó establecida.

El avance del neoliberalismo de las últimas décadas y sus características ha generado efectos en las distintas esferas de la sociedad y en particular en el ámbito educativo. El mismo se caracteriza por:

La reducción de la intervención del Estado en la sociedad. Se proclama un "Estado mínimo." Según los neoliberales, sólo se consideran legítimas las intervenciones cuando tienden a asegurar una renta mínima para impedir la pobreza, es decir que se oponen a cualquier tipo de sistema en el cual el Estado se imponga como único y supremo árbitro controlador de los actos de los ciudadanos. y la valorización de la iniciativa privada. (Sante Di Pol, 1987. p: 39, 48)

Por otro lado se presenta al mercado como único ordenador válido. "Se pone el acento en el libre juego de las fuerzas de mercado, entendido éste como un conjunto coordinado de actividades individuales en competencia. La función del Estado sería garantizar que el mercado pueda operar libremente" (Gómez, R.1995, p: 21,).

Es necesario poder vislumbrar y comprender cuales son los efectos que este avance, post pandemia, conlleva para la sociedad en general y en particular para la educación pública.

En la provincia podemos observar que la mayoría de las reformas acaecidas siguen una línea neoliberal. Algunos autores plantean que "…*Las reformas educativas emprendidas en la década de los noventa en varios países de América Latina… –en todos los niveles, etapas y*

modalidades de enseñanza- dieron como resultado profundas transformaciones en la organización escolar y en la del trabajo en las escuelas. Tales cambios resultaron en una ampliación de las atribuciones de los docentes, en función de las nuevas y diversificadas demandas dirigidas a ellos.

Cabe indagar hasta qué punto el aumento del ritmo de trabajo y del volumen de actividades, característico de este momento de reformas, está contribuyendo para un cuadro de progresiva precariedad del trabajo docente…Las reformas educativas…introdujeron cambios que representan una real intensificación del trabajo de los maestros, reflejada en la sobrecarga provocada por los nuevos procesos de enseñanza y evaluación, obligándoles a encontrar medios alternativos de respuesta a las crecientes demandas." (Oliveira Dalila, Goncalves Gustavo, Melo, Savana, 2004, p:195).

Finalmente, quisiéramos señalar que este trabajo es una propuesta abierta con algunos interrogantes iniciales en torno al proceso iniciado con la pandemia. Entendemos que se profundizaron algunos aspectos, de existencia previa, como la virtualización de los procesos de formación y la intensificación del trabajo de enseñar. Por otro lado señalamos la ausencialidad del Estado en lo referente a sus condiciones para definir el rumbo de la política educativa. Esto último se observa en la participación que tuvieron otros sectores de la sociedad en la política educativa. Reconocemos también dos aspectos, que la "presencialidad" ha resultado hasta ahora insustituible como herramienta de formación y que la situación de excepcionalidad no constituye la realidad actual de la educación. Sin embargo se abren algunas inquietudes sobre las transformaciones posibles a partir de ahora en la Política Educativa y la relevancia que cobran los dispositivos tecnológicos en educación, todo ello en un contexto social de desigualdades económicas y sociales.

Bibliografía

- DA PORTA, E. (2000) La Mediatización del Conocimiento TV y Escuela. Cuadernos de Educación UNC N° 1 Disponible en: https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/download/637/601

- MARTINEZ PINEDA, María Cristina. Educar para la emancipación. Hacia una praxis crítica del sur. María Cristina Martínez Pineda, Emilio Guachetá Gutiérrez. ---- Bogotá : CLACSO, Universidad Pedagógica Nacional, 2020. 280 páginas. 5-6

- PELAYES,O. (2003): "La autonomía escolar como ropaje de la privatización y descentralización educativa". En: El debate del espacio público en la escuela. CTERA-SNES. Bs. As

- TRUJILLO GUERRERO, D. (2016) Formación de subjetividades: aproximaciones desde en el campo de comunicación/educación Actas de Periodismo y Comunicación, Vol. 2, N.º 1, diciembre 2016. disponible en : http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN. Resolución 106/2020.RESOL-2020-106-APN-ME. Ciudad de Buenos Aires, 15/03/2020

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE SAN LUIS RESOLUCIÓN Nº 44 -ME-2020.- SAN LUIS, 06 de abril de 2020

- SANTE DI POL, R: (1987) "Educación, Libertad y eficiencia en el pensamiento y en el programa del neoliberalismo". Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia. Revista Educación Nº 283.

- GOMEZ, R.: (1995) "Neoliberalismo y Pseudociencia". Bs. As.

- OLIVEIRA, Dalila- GONCALVES, Gustavo- MELO, Savana.: (2004) "Cambios en la Organización del Trabajo Docente". Consecuencias para los profesores. Investigación temática/ Trabajo Docente y Subjetividad Magisterial. Vol. 9 Num. 20. pp. 183- 197. Revista Mexicana de Investigación Educativa.

La formación de estudiantes de nivel secundario para el ingreso al mercado laboral:

Tecnicatura en Servicios Turísticos

Universidad Nacional de San Luis
Ayelén Micaela Jorquera Franz
ayejorquera@gmail.com

Palabas claves: Educación, Turismo, Desarrollo local.

1. El Turismo como modelo de desarrollo

El turismo, aproximadamente en los últimos 20 años, se posicionó como modelo económico estratégico para el desarrollo local y regional. En este sentido, el Informe Productivo provincial del 2018 reconoció al turismo como la tercera cadena con mayor importancia de la provincia, junto con las actividades industriales y la ganadería. Cabe aclarar que el lugar del sector como estratégico viene acompañado de una serie de medias nacionales y provinciales que le permitirán posicionarse como tal. A continuación desarrollaremos aquellas que se consolidaron como pilares: la Ley Nacional de Turismo (25.99/05) y el Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable, a nivel nacional, y la Ley General de Turismo-Plan Maestro de Turismo 2010-2020 (N°VIII-0722-2010), a nivel provincial. A partir de su incidencia, el crecimiento del sector implicó la puesta en marcha de políticas públicas de diversa naturaleza.

La Ley Nacional de Turismo (25.997/05) fue sancionada durante el gobierno de Néstor Kirchner. La misma, reconoce por primera vez al turismo como "actividad socioeconómica, estratégica y esencial para el desarrollo del país" (Ley Nº 25.997 Nacional de Turismo, 2005, p.1). Esta ley tiene como objeto la regulación, la promoción, el fomento y desarrollo del sector, mediante de explotación y preservación de recursos y atractivos nacionales. Además, busca favorecer el desarrollo sostenible y sustentable del sector, como así también lograr mejorar la calidad turística mediante la participación de sectores públicos y privados. Otro de los puntos centrales de la ley se relaciona con lograr la capacitación de profesionales en contextos de turistificación. Bajo esta lógica rescatamos, en primer lugar, la preocupación por lograr la sensibilización de comunidades a través de procesos de concientización turística, así como la búsqueda activa para que las instituciones educativas y los grupos privados abran sus puertas a actividades de capacitación, información, concentración y promoción del sector. En segundo

lugar, dentro de este lineamiento, las instituciones académicas son animadas a organizar y participar en conferencia, congresos o eventos representativos del sector, así como a incluir contenidos transversales al turismo en los programas educativos tanto del sector público como privado. En tercer lugar, la ley reconoce la necesidad de fomentar la investigación, la capacitación y la formación en el sector. Esto último resulta central para pensar los procesos de formación de estudiantes de nivel secundario y su posterior ingreso al mercado laboral. Finalmente, y no menos importante, es central la apertura legal para la creación de circuitos, corredores y zonas turísticas según cada provincia.

Por su parte, el Plan Federal Estratégico de Turismo Sustentable (2014) lo reconoce como política de Estado, y explicita el rol central del turismo como actividad económica capaz de crear empleo, expandir las capacidades emprendedoras y generar inversiones productivas para la obtención de divisas. Es importante señalar que reconoce al turismo como *derecho ciudadano*; y conforme a ello, plantea la importancia de promocionar el acceso a experiencias y nuevas oportunidades de trabajo vinculadas al sector. Asimismo, el Plan prevé el desarrollo equilibrado del turismo nacional, lo que implica la puesta en marcha de acciones orientadas a la redistribución de flujos de visitantes y la inversión pública, teniendo como ejemplo claro la habilitación de feriados puentes. Finalmente, reconoce la necesidad de construir condiciones mínimas de competitividad turística en cuanto a destinos, alojamientos y capital humano debidamente formado.

A nivel provincial, es de destacar que en el año 2010 –bajo la gobernación de Alberto Rodríguez Saa– se sancionó la Ley General de Turismo-Plan Maestro de Turismo 2010-2020 N°VIII-0722-2010. Allí por primera vez en San Luis, destaca al sector como una "política de Estado prioritaria y estratégica para el proceso e inclusión económico-social" (2010, p.1), presentando una propuesta de zonificación que atiende al cuidado medioambiental. Al respecto son especificadas: a) Indios de la tierra, b)Serranía, historias y minerales, y c) de originarios, venados y lagunas.[32] La presencia de zonificaciones permite la diversificación de la oferta turística, y pretende dar identidad a cada destino de acuerdo a agrupaciones con características

[32] Respecto a las características se destaca: a) Zona de los Indios de la Tierra ubicada al norte de este a oeste, cuyos atractivo son el Parque Nacional Sierra de las Quijadas, Parque Provincia Bajo de Véliz; b) Zona de Serranías, Historia y Minerales ubicado en el centre de este a oeste, con atractivos como sistemas montañosos, cursos de agua, lagos, conos volcánicos, aguas termales, sitios históricos, área urbana, manifestaciones culturales, Yacimientos mineros metalíferos, no metalíferos, y rocas de aplicación; y c) Zonas de Originarios, Venados y lagunas ubicada al sur de este a oeste, con pueblos originarios, explotaciones agrícolas-ganaderas, lagunas, pastizales y venados (Ley N° VIII-0722-2010, 2010, p. 2 y 3)

comunes, especialmente referidos a recursos naturales y culturales. Luego, con miras al fortalecimiento del Plan Maestro de Turismo, la normativa prevé mejorar la calidad del servicio turístico a partir de la capacitación de la comunidad y de los profesionales del sector.

Como podemos ver, las tres normativas señaladas remarcan al turismo como política de Estado, reconociendo su potencialidad como sistema productivo estratégico a nivel local y regional. Además, de forma explícita, apuntan hacia la necesidad de formar sujetos para el mercado laboral. Es allí donde la Tecnicatura en Servicios Turísticos del Nivel Secundario cobra centralidad.

2. La Tecnicatura en Servicios Turísticos y sus principales rasgos curriculares

El crecimiento del turismo en San Luis –como tercera cadena productiva, después de las actividades industriales y ganaderas (Trivi, 2014; Seveso, 2019) – se vincula directamente con la formación de capital humano desde los ámbitos educativos. En este sentido, reconocemos la existencia de instituciones profesionalizantes, tales como la Universidad de La Punta y la Facultad de Turismo y Urbanismo (UNSL), así como propuestas de educación no formal orientadas a emprendimientos turísticos y capacitaciones de recursos humanos en el sector. En un nivel menos evidente, desde el año 2013 existe una articulación y adecuación creciente entre las demandas del turismo y las propuestas educativas del nivel secundario (Ley Nacional de Educación Nº 26.206/06 y Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058/05), que delinean una temática de vacancia en investigación de acuerdo con las indagaciones hechas hasta el momento.[33]

Específicamente, conforme a la revisión de las propuestas del nivel secundario, hemos identificado que la provincia cuenta con dos. Por un lado, el Ciclo Orientado en Turismo perteneciente a la modalidad común, con seis años de formación, cuya última reforma en la caja curricular ocurrió en 2016 mediante el decreto N° 7163/2016, y en el 2022 por medio de la Resolución N°245-ME-2022. La otra oferta educativa es la Tecnicatura en Servicios Turísticos, que responde a la Educación Técnico Profesional, contemplando siete años de formación, cuya orientación busca dar ingreso al mercado laboral a estudiantes egresados del

[33] Las afirmaciones se sostienen en una revisión sistemática de los congresos de turismo local y la jornada de investigación provincial sobre el sector. A saber: *Primer Congreso Internacional de Turismo en Serranías*, Facultad de Turismo y Urbanismo, UNSL (2016); *Primeras Jornadas de Investigación*, UNSL (2018); *2do Encuentro Internacional de Turismo en Serranías investigación y gestión del Patrimonio*, UNSL (2019). Del mismo modo, hemos explorado diversos motores de búsqueda especializados, incluyendo REDALYC y LATINDEX, con resultados que apuntan en la misma dirección.

nivel secundario. Durante el 2013 se creó esta tecnicatura mediante Resolución 23-ME-2013 en tres instituciones de la provincia (Escuela Técnica Nº 8 “Mauricio Pastor Daract” - ciudad de San Luis, Escuela Técnica Nº 3 “Eva Perón”-Villa Mercedes, Centro Educativo Nº 6 “Subsecretario Carlos Sadoc San Martín”-El Volvan). Además, en el 2016 se elaboraron los lineamientos curriculares (Resolución 467-ME-201), que definen el perfil educativo, los contenidos de cada asignatura y el formato de cursado.

La Tecnicatura en Servicios Turísticos, sobre la cual están centradas nuestras indagaciones, se caracteriza por contar con una formación de siete años, doble escolaridad, y una titulación técnica al término de la escolarización que habilita el ingreso al mercado laboral en el circuito productivo específico del turismo. Ello adquiere fundamento en el propósito de “[d]esarrollar trayectorias de profesionalización que garanticen a los alumnos y alumnas el acceso a una base de capacidades profesionales y saberes que les permitan su inserción en el mundo del trabajo, así como continuar aprendiendo durante toda su vida” (Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058, 2006, p 2).

Las características principales de la Tecnicatura pueden ser sintetizadas en los siguientes términos. Posee una organización por disciplina y asume un carácter gradual; está organizada mediante división etaria por cursos, con contenidos de orden ascendente en cuanto a la cantidad de asignaturas y su complejidad; y evidencia un aumento de la cantidad de horas de cursado en función del avance de los años. En términos analíticos, el trayecto formativo puede ser separado en dos momentos. Uno de ellos comprende la Formación básica y está compuesto por dos campos: formación general, que contempla las áreas disciplinares básicas, comunes y exigibles para todos los estudiantes del país; y el campo de Formación Científico y Tecnológica, referente a habilidades, conocimientos aptitudes y valores que son postulados como base del profesional del turismo. Luego, en un segundo momento, es posible referir a la formación específica, constituida por otros dos campos de formación. Uno denominado como Formación Técnica Específica; es decir, aquellos contenidos propios del campo profesional, ligados a la actividad del técnico, necesarios para el desarrollo profesional. Y otro, que es el Campo de Formación Práctica Profesionalizante, que busca integrar teoría y práctica a través de la participación en espacios de situaciones reales de trabajo, asumiendo diferentes formatos, entornos y actividades.

La propuesta de formación responde a un modelo de corte técnico, con una planificación por capacidad (Escudero y otros,1999). Ello es observable en la Resolución N°467-ME-2016 que da marco a la Tecnicatura, cuando menciona que las capacidades son:

"habilidades cognitivas complejas que posibilitan el saber hacer, racional, organizado, planificado y creativo, en situaciones concretas, en función de problemas a resolver o metas a alcanzar en el ámbito laboral- se fundan en conocimientos científicos, técnicos, marcos ético-valorativos, etc. y son puestas en juego en situaciones de desempeño profesional, a partir de la interpretación de contextos, prácticas, problemas y acciones sociales (Resolución N°467-ME-2016 p.6).

Dentro de los modelos de corte técnico existe una tendencia a reconocer las capacidades educativas (habilidades intelectuales, estrategias cognitivas, información, actitudes y destrezas motoras) como indicadores de resultados del aprendizaje. Además, los contenidos son jerárquicos y jerarquizados (Gagné, citado por Tadeu de Silva, 1999), mostrando una correlación directa entre asignaturas que, conforme a mayor avances, muestran mayor complejidad. Ello se observa en capacidades educativas en las siguientes palabras "las capacidades y contenido se entrecruzan y articulan de distintas maneras, implican distintos grados de complejidad en cuanto a su tratamiento" (Res. N° 467-ME-2016). Esta idea es reiterada a lo largo del documento oficial de la Tecnicatura, en la división de campos de formación, en las asignaturas, en el perfil del Técnico en Servicios Turísticos, y específicamente en las funciones y subfunciones que deberá cumplir.

3. Estructura educativa y estructura productiva: los emplazamientos escolares

Las tres instituciones técnicas de San Luis desarrollan su actividad pedagógica bajo los lineamientos antes referidos. A partir de ellos es posible establecer puentes entre las estructuras educativas actualmente vigentes y el sistema productivo. En primer lugar, es interesante destacar la geo-espacialidad de las instituciones, teniendo en cuenta que dos de ellas se encuentran en ciudades centrales para el turismo: en San Luis, como parte del circuito tradicional, y en Villa Mercedes, como ciudad que contiene la mayor oferta artística y deportiva de la provincia. La Tercera institución, entre tanto, está en El Volcán, localidad turística cercana a otros centros como Potreo de los Funes, Estancia Grande, El Trapiche y La Florida.

La Escuela Técnica N° 8 “Mauricio Pastor Daract” está ubicada en el centro de la ciudad de San Luis bajo la dirección Avenida Illia N° 347, frente a la Rambla de los Jacarandaes; calle emblemática por ser un paseo peatonal que de día es un corredor de acceso al centro, y durante los fines de semana un espacio de esparcimiento. Su población se caracteriza por pertenecer a una clase social media a media alta, con estudiantes proceden de barrios periféricos al casco urbano, así como de diferentes localidades como Juana Koslay, Potrero de los Funes, El Volcán, Trapiche, La Florida y La Punta.

Por su parte, la Escuela Técnica N° 3 “Eva Duarte de Perón”, pertenece a Villa Mercedes con ubicación aledaña a la Plaza San Martín. Un rasgo característico es que comparte las instalaciones de la Escuela Hogar Eva Duarte de Perón con otras instituciones de formación: el IFDC Instituto de Formación Docente Continua (IFDC), la Junta docentes de la Región II y III, la UPro (Universidad de Provincial de Oficios Eva Perón) y además algunas dependencias gubernamentales. A la escuela asisten estudiantes del mismo barrio, con una posición económica baja a media baja, cuya trayectoria se expresa en una gran deserción debido a la migración de estudiantes a las escuelas generativas de la zona. [34]

Finalmente, la última institución asociada a la Estructura Curricular de Servicios Turísticos es el Centro Educativo N° 6 “Subsecretario Carlos Sadoc San Martin”, ubicado en El Volcán, a 23 kilómetros de la ciudad de San Luis, sobre la misma ruta que se dirige a Estancia Grande, Trapiche y La Florida, y también cercana a Potrero de Los Funes. Es posible caracterizar esta zona como particularmente turística, sobre todo durante los meses de verano. Además, junto con la Ciudad de San Luis, son parte de lo que se conoce como el circuito tradicional Sierras Centrales y Potrero de los Funes, un recorrido valorado por sus paisajes y actividades náuticas, deportivas, caminatas y posibilidades gastronómicas. De acuerdo con la información provista por una docente, a la escuela asisten estudiantes de clase media a media baja, provenientes de El Volcán, La Florida y El Trapiche. La mayoría utilizan el transporte público para llegar a la institución. Sin embargo, actualmente una de las dificultades es la reducción de horarios para la movildiad: antes la frecuencia era de tres colectivos por hora; pero durante el segundo

[34] Las Escuelas Generativas surgieron en el 2016 en San Luis, como única jurisdicción que cuenta con esta modalidad. Se presenta como una propuesta innovadora, que brinda metodologías, formas de enseñanza y espacios físicos renovados, que nada se asemejan con la escuela tradicional. Surge dentro del Programa de Innovación Educativa del Ministerio de Educación de la provincia, aunque fue recién en el año 2019 cuando el Estado aprobó una Ley (II-1011-2019) que regulariza su propuesta. Aún así, presenta gran controversia debido a las formas de contratación de docentes y los procesos educativos que desarrolla, tales como la falta de división físicas de los espacios, tipo de contenidos, entre otros.

semestre del año 2022 se redujo a sólo uno por hora. Cabe destacar, que, sumado a la dificultad de acceso a la institución, al igual que en la escuela de Villa Mercedes, los estudiantes tienden a migrar a la única escuela generativa del lugar.

De lo anterior se deriva que las tres instituciones escolares están emplazadas en escenarios productivos estratégicos para el turismo. En el caso de la escuela del Volcán es fácil reconocer su presencia en un punto turístico, mientras las otras dos se encuentran en las principales ciudades de la provincia, con ofertas amplias en cuanto a lo gastronómico, y específicas en relación a las posibilidades de acceso a espectáculos artísticos y deportivos. Entre tanto, las tres escuelas están dentro de vías de fácil acceso, y mantienen enlaces fluidos con otras instituciones.

Entrando propiamente en la estructura de contenidos, notamos que a lo largo de todo el lineamiento provincial que contempla la curricula de la Tecnicatura en Servicios Turísticos existe una prevalencia en formar estudiantes capaces de crear y potenciar al sector. Por un lado, esto está asociado a la definición de modalidades diferenciales de disfrute, de corte clasista. La construcción del espacio, desde la mirada de H. Lefebvre (1974), no solo implica la transformación del territorio, sino también relaciones sociales de producción. Teniendo en cuenta que se encuentra fragmentado y privatizado, no todas las personas pueden acceder a las mismas experiencias, ya que ello depende de las condiciones socioeconómicas que garanticen accesibilidad. Siguiendo esta consideración, en las propuestas turísticas de San Luis se puede leer un corte de clase que las diferencia, y que implica a la formación de recursos humanos bajo la forma de contenidos escolares capaces de crear, potenciar y definir nichos turísticos, tipos de turismo y tipologías de turistas. Así, por ejemplo, la Tecnicatura en Servicios Turísticos presenta los siguientes contenidos diferenciales: el turismo de masa organizado y el de tipo individual; la figura del turista explorador, del turista de masas y del turista vagabundo; enseñanzas sobre conciencia turística y lo turistificable de San Luis (patrimonio cultural y natural). Estos contenidos son parte de la asignatura “Sensibilización y Concientización Turísticas”. Otras propuestas educativas que llevan en una dirección similar diferencia entre turismo de élite, turismo social, turismo masivo y turismo estandarizado, con su respectiva tipología de turista para cada caso, como parte de la materia “Teoría del Turismo”. Luego, como otra cara aparecen el turismo sustentable y el turismo comunitario, pertenecientes a la asignatura “Turismo Sustentable”, que buscan definir a un tipo de turista específico y a diferentes paquetes de experiencias a los que podría ser destinado.

Las prácticas profesionalizantes son un último aspecto que especifica la relación entre las tendencias del sistema productivo y la propuesta de formación para el turismo, específicamente en orientación al ingreso al mercado laboral a partir de una asignatura que se encuentra en los últimos dos años de formación. En términos curriculares, estas asignaturas tienen como finalidad articular teoría y práctica a partir de la participación de estudiantes en situaciones reales de trabajo. Destacamos que, en el año 2021, tal como se nos informó desde el Subprograma de Educación Técnico Profesional, la escuela de El Volcán llevó a cabo las primeras prácticas profesionalizantes, luego de reuniones con la Secretaría de Turismo y AEGHA (Asociación de Hotelería y Gastronomía de San Luis). Las mismas fueron realizadas por nueve estudiantes en Hoteles y restaurantes de la zona, con horarios rotativos. Destacamos que una vez finalizada, estos espacios ofrecieron trabajo a cuatro estudiantes. Por su parte, la Escuela Técnica N° 3 "Eva Duarte de Perón" firmó este año (2022) un convenio junto con la Municipalidad de Villa Mercedes para realizar las prácticas en la Secretaría de Turismo. Estas iniciativas son evidencias claras del trabajo pedagógico activo sobre conocimientos y valores propios del mercado laboral, que ingresan a la escuela en forma de contenido y se constituyen en acción "hecha cuerpo".

La propuesta de formación como ya anticipamos, valora la necesidad de desarrollar capacidades y habilidades para la construcción de la profesionalidad, mediante la articulación teórica-práctica. Sin embargo, deja por fuera la complejidad actual del ingreso al mercado laboral, debido las condiciones de competencia entre profesionales, la contracción del sector productivo y la condición de la dinámica socioeconómica que muestra aumentos en los niveles de pobreza y desempleo.

Bibliografía

Ley General de Turismo- Plan Maestro de Turismo 2010-2020 N°VIII-0722-2010. En

Ley Nacional de Turismo Nº 25.997. En http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/100000-104999/102724/norma.htm

ESCUDERO, J y otros (1999) Modelo de diseño de corte técnico y experto: descripción y balance crítico. En *Diseño, desarrollo o innovación en el currículúm.* Ediciones Síntesis.

GIROLIMETTO D. y GOLDWASER B. (coord) (2016). Primer Congreso Internacional de Turismo en Serranías. Facultad de Turismo y Urbanismo. Campus Universitario. Barranca Colorada Villa de Merlo, San Luis, Argentina. UNSL.

GIROLIMETTO D. (comp.) (2018). Primeras Jornadas de Investigación. Primera Edición. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria-

GIROLIMETTO D. y SUSANA P. (comp) (2019). *Memorias del 2do Encuentro Internacional de Turismo en Serranías investigación y gestión del Patrimonio*. San Luis: Nueva Editorial Universitaria, UNSL.

LEFEVRE, Henry (1974). "La producción del Espacio" en Papers: revista de sociología, Núm.: 3 (p. 219-229).

SEVESO Emilio. (2019)**. "**Seguridad y turismo: puntualizaciones sobre su convergencia estratégica en contextos neo-coloniales (San Luis, 2008 - 2018)". En: Espoz Dalmasso, María Belén, et. al (comp.) *Memorias y patrimonios: relatos oficiales y disputas subalternas.* Buenos Aires: CONICET.

TADEU DE SILVA, T (1999) *Documentos de Identidad: Una introducción a las teorías del currículo.* Auténtica.

TRIVI, N. (2014). "La política turística de la provincia de San Luis durante el neodesarrollismo. Visión e intervención del territorio para un proyecto político", en *VI Congreso Latinoamericano de Investigación Turística.* Neuquén.

“EL DERECHO DE ACCESO A INTERNET COMO SERVICIO PÚBLICO, Y EL DIFUSO ROL DEL ESTADO”

UNSL - UNViMe

Wildner Sánchez, Nicolás

Nicolaswildnersanchez@mail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito producir reflexiones acerca del derecho al acceso a la información en los procesos educativos del sistema escolar obligatorio argentino, (Ley Educación Nacional N° 26.206), en tiempos de pandemia, aislamiento y virtualidad.

Las prácticas educativas requieren del trabajo con el conocimiento en forma de información como bien social y se supone también como derecho humano. La enseñanza y el aprendizaje son prácticas pedagógicas que suponen el derecho al acceso a la información y a la comunicación. En tiempos de pandemia dichas prácticas escolares obligatorias educativas han migrado y se han reconstruido a la virtualidad, debido a que la presencialidad en las escuelas en los últimos meses ha sufrido un embate conflictivo. Los maestros y maestras que antes transmitían información exclusivamente en el aula, hoy deben realizarlo desde una plataforma virtual o desde tele llamadas. Ante la falta de esta práctica presencial de manera común, es necesario repreguntarnos si en; ¿**La escuela hoy está garantizando el derecho a la información que provee la educación como práctica de conocimiento?** Otra pregunta que surge de es **¿Si la falta de acceso a la información proveída por internet no estaría por distintos motivos en la escuela pública, conspirando contra el derecho a la educación?** Hacernos esta pregunta implica un desafío enorme, por lo que, en este ensayo, intentara mostrar que, si bien el papel de los estados en materias de políticas de regulación de información y de educación se encuentran presentes, o **¿todavía la brecha digital y el no acceso a la información que se encuentra en el currículo escolar a enseñar, no están permitiendo el pleno desarrollo del derecho a la educación obligatoria?** Es importante en este presente cuestionarnos y reflexionar acerca de esta situación problemática actual e indagar acerca del

rol del estado y su importante papel social a la hora de garantizar el acceso a la información que debe circular en las escuelas en tiempos de virtualidad forzada.

¿Es necesario el internet como servicio público para garantizar el derecho a la educación en pandemia y en la realidad educativa actual?

Abramovich y Courtis en su trabajo sobre la información como derecho, dejan en claro que de forma conceptual no está delimitada la concepción de derecho al acceso a la información, no obstante, desarrollan la noción de la información como instrumento de otros derechos:

Una segunda forma de entender el derecho a la información se orienta a conceptualizar la obtención de información no como fin en sí mismo, sino como instrumento de concreción de otros derechos, valores o principios. En estos casos la propia existencia del mecanismo de obtención de información, o bien de la obligación de otorgar información, tiene efectos preventivos o institucionales, independientemente del uso que se haga de la propia información.

Algunos ejemplos de esta aproximación son los siguientes:

Resulta pertinente citar un fragmento del texto El 23 de abril de 2020, el relator especial sobre el derecho a la Libertad de Opinión y Expresión de Naciones Unidas, David Kaye (2020), elevó al Consejo de Derechos Humanos, el reporte "Las pandemias y la libertad de opinión y de expresión". El documento señala una serie de puntos críticos a tener en cuenta en el contexto de la expansión del COVID-19, tales como:

- Acceso a la información pública en poder de las autoridades de salud.
- Acceso a Internet.
- Protección y promoción de los medios independientes.
- La desinformación sobre salud pública.
- Supervisión o vigilancia sobre la salud pública.

Kaye señala que la pandemia representa una crisis para la libertad de expresión y que, si bien es causada por fuerzas naturales, resulta profundizada por políticas informativas que han

debilitado las infraestructuras de alerta y notificación. Y es esto mismo lo que está sucediendo en el campo educativo y escolar.

La relatoría Especial para la Libertad de Expresión de la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, Catalina Botero Marino Relatora Especial para la Libertad de Expresión en el año 2013 expresaba lo siguiente; *El entorno en línea no solo ha facilitado que los ciudadanos se expresen libre y abiertamente, sino que también ofrece condiciones inmejorables para la innovación y el ejercicio de otros derechos fundamentales como el derecho a la educación y a la libre asociación. Como lo ha sostenido la Asamblea General de la OEA, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son cruciales para el desarrollo político, económico, social y cultural, así como un factor esencial para la reducción de la pobreza, la creación de empleo, la protección ambiental y para la prevención y mitigación de catástrofes naturales.*

Por otra parte el mismo documento representado por Catalina Botero Marino, Relatora Especial para la Libertad de Expresión en el año 2013 esboza la idea de, *El principio 2 de la Declaración de Principios sobre Libertad de Expresión señala que "[t]odas las personas deben contar con igualdad de oportunidades para recibir, buscar e impartir información por cualquier medio de comunicación sin discriminación, por ningún motivo, inclusive los de raza, color, religión, sexo, idioma, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición social".*

La Relatoría Especial considera que este principio debe ser interpretado de forma tal que puedan derivarse las siguientes consecuencias: se deben tomar acciones para promover, de manera progresiva, el acceso universal no solo a la infraestructura, sino a la tecnología necesaria para su uso y a la mayor cantidad posible de información disponible en la red; eliminar las barreras arbitrarias de acceso a la infraestructura, la tecnología y la información en línea; y adoptar medidas de diferenciación positiva para permitir el goce efectivo de este derecho a personas o comunidades que así lo requieran por sus circunstancias de marginación o discriminación. Las oportunidades para recibir información son inequitativas y desiguales en toda Latinoamérica, por ello es necesario poder visualizar, denunciar la problemática e interpelar a los estados para que profundicen su rol principalista y de garantías de acceso y continuidad con el conocimiento escolar, sobre todo cuando resulta tan crucial para el desarrollo educativo y cultural.

Siguiendo con el documento de relatoría especial, se pude apreciar como en el siguiente fragmento, se refiere al acceso universal y pone al estado en un rol decisor, pero, no obstante

la cita hace referencias a precios accesibles, dejando implícitamente librado a la capacidad económica de los y las personas, haciendo mención de algún modo que los estados tienen un rol secundario y liberal a la hora de garantizar este principio de derecho de acceso, mencionando precios inclusivos, pero nunca a clara que debería ser el estado mismo, el que garantice este derecho a la información de internet, en el campo educativo en tiempos de pandemia para que abone y asegura la continuidad pedagógica de los sectores más vulnerables, ya sea en el acceso a la conectividad, en el acceso a los dispositivos digitales para poder conectarse o aprender a comunicarse e interactuar vía internet a través de distintas plataformas y herramientas tecnológicas virtuales.

"El principio de acceso universal se refiere a la necesidad de garantizar la conectividad y el acceso universal, ubicuo, equitativo, verdaderamente asequible y de calidad adecuada, a la infraestructura de Internet y a los servicios de las TIC, en todo el territorio del Estado, tal como ha sido reconocido por los jefes de Estado en las Cumbres de las Américas. Le corresponde al Estado decidir cuáles son los medios más adecuados, bajo las circunstancias, para asegurar la implementación de este principio. Sin embargo, como se explica adelante, esta oficina otorga particular importancia a aquellas medidas que buscan asegurar que las estructuras de precios sean inclusivas, para no dificultar el acceso; que la conectividad se extienda a todo el territorio, para promover de manera efectiva el acceso de los usuarios rurales y de comunidades marginales que las comunidades tengan acceso a centros de tecnologías de la información y comunicación comunitarios y otras opciones de acceso público; y que los esfuerzos de capacitación y educación sean reforzados, en especial en sectores pobres, rurales y entre la población mayor. El acceso universal supone también, de manera prioritaria, asegurar el acceso equitativo en términos de género, así como el acceso incluyente de personas en situación de discapacidad y/o pertenecientes a comunidades marginadas".

Con claridad Los autores Bekerman y Rondanini (2020) en su artículo referido al acceso a internet como derecho a la educación, denuncian que, "*las históricas causas que originaban las desigualdades sociales, hoy se agrega la existencia de una "brecha digital", la cual está fundada en que gran porcentaje de la población mundial no cuenta con acceso Internet"*

Los autores se proponen un exhaustivo análisis, donde si bien, reconocen ciertos esfuerzos de los estados por regular, normalizar el indispensable y menester acceso a internet por parte de las poblaciones educativas, su trabajo refleja un análisis donde ponen en valor de forma

permanente la importancia internacional del derecho a la educación a través de su tratamiento normativo, y su intrínseca relación con el acceso a Internet.

(...) el acceso a la Internet como aquello indispensable para el ejercicio de los demás derechos fundamentales de las personas, como lo es el derecho a la educación, y destaca que para que Internet mantenga su naturaleza mundial, abierta e interoperable, es imperativo que los Estados aborden las preocupaciones relativas a la seguridad de conformidad con sus obligaciones internacionales en materia de derechos humanos. Si el acceso a Internet es esencial para el ejercicio de derechos humanos como lo son la educación, el trabajo la libertad de expresión y de pensamiento, entre otros, puede considerarse a este como otro derecho fundamental de las personas que corra a la par de ellos. (BEKERMAN – RONDANINI. 2020)

Podríamos dar por sentado aquí, que de ningún modo la intención de este trabajo pretende dar lugar a una regresión en materia de derecho al acceso a la información y a la comunicación como partes nodales de lo que significa poder consumar el derecho a la educación. "*El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el Pacto de San José de Costa Rica establecen en materia de derechos sociales el principio de progresividad, es decir, la obligación estatal de mejorar las condiciones de goce y ejercicio de los derechos económicos, sociales y culturales. De esta obligación estatal de implementación progresiva de los derechos económicos, sociales y culturales, pueden extraerse algunas obligaciones concretas, pasibles de ser sometidas a revisión judicial en caso de incumplimiento. La obligación mínima asumida por el Estado al respecto es la obligación de no regresividad, es decir, la prohibición de adoptar políticas y medidas, y por ende, de sancionar normas jurídicas, que empeoren la situación de los derechos económicos, sociales y culturales de los que gozaba la población una vez adoptado el tratado internacional respectivo. El punto fundamental de esta cuestión está dado por la imposibilidad de conocer el contenido exacto de la obligación estatal sin conocer previamente el estado de goce de un derecho social –salud, vivienda, educación-, de modo que la falta de información sobre la situación de ese derecho frustra las posibilidades de su exigibilidad dado que resulta imposible establecer una comparación entre la situación anterior y la posterior a la adopción de medidas por parte del estado*" (ABRAMOVICH-COURTIS)

Es decir que estamos frente a la presencia de una cruda realidad respecto que el desarrollo de la educación pública gratuita y obligatoria argentina, como en otros lugares del mundo global, en la actualidad y en tiempos de pandemia, obligan a los agentes y estudiantes a disponer de

conexión a internet, en su mayoría un servicio privado pagado por estudiantes y alumnos para poder acceder a material educativo ya sea de manera sincrónica o asincrónica en su defecto.

El esfuerzo por los docentes, para no perder a sus estudiantes por falta de acceso a la comunicación es realmente impresionante. Compartimos un testimonio de una maestra de regiones rurales.

"No hay conectividad, entonces entregamos guías en las casas, con vehículos de la Corporación Municipal, cada 10 días", explicó el docente, quien debió adaptarse a estas circunstancias. "Nosotros tenemos señal de WiFi, entonces lo que hacen los niños, cuando bajan a buscar la canasta de alimentación, es que ellos captan la señal y así podemos comunicarnos", agregando que mediante la campaña "Reciclar para Educar", de la Corporación Cuento Contigo y Mr Droid se reunieron alrededor de 23 computadores que les fueron entregados a las familias. "A pesar que no tienen conexión a internet vamos a ir con pendrives a cargarles la información, las guías, algunos videos y así se les va alivianar el trabajo a ellos", señaló, asegurando que la idea es tratar de innovar y apoyar pedagógicamente a los alumnos"
Fuente: Diario el Día - http://www.diarioeldia.cl/region/buscando-senal-doble-esfuerzo-estudiantes-que-no-tienen-cobertura-internet "

El desigual acceso a la información en nuestros días, debilita el pleno ejercicio del derecho a la educación. Lo que se quiere remarcar es la idea de que no hay una política de gobierno que garantice el desarrollo pleno de los derechos al acceso a la información, a la comunicación y por ende a la educación, debido a que este hecho se deja librado a la merito económico individual de los sujetos de derecho.

En su trabajo derecho a la información como derecho, los autores Abramovich y Courtis plantean que la información es fundamental para poder desarrollar de forma integral otros derechos, y proponen *un supuesto* y siguiente noción como categoría para pensar la información como libre acceso.

La información como presupuesto del ejercicio de un derecho:

"*en este supuesto la información previa resulta una condición indispensable para el ejercicio de un derecho-autonomía o derecho de libertad"*

"la información (...) está dirigida a racionalizar las opciones del consumidor y usuario, y tiene por objetivo la transparencia, es decir permitirle ilustrarse para decidir con conocimiento acabado las cualidades y atributos de los servicios puestos a disposición".

Seguidamente, señala que:

"(e)l contenido del derecho a la información consiste en la posibilidad de que el usuario o consumidor pueda acceder a un conocimiento suficiente y acabado sobre las características fundamentales del producto o servicio y, en consecuencia, colocarlo en condiciones de efectuar una opción más reflexiva y razonable, disminuyendo, de ese modo, la desigualdad de conocimientos que naturalmente existe entre quien concibe y publicita un producto o servicio y quien lo puede adquirir".

Esta forma de concepción, reduce a la educación como un servicio privado, como que solo el que tiene acceso, puede adquirirlo, por lo tanto, se convierte en un servicio selecto, al que solamente tienen acceso a aquellos que pueden abonarlo. Con esto es necesario decir que se está concibiendo la información en el campo de la educación como un producto selectivo para aquellos quienes pueden comprarlo, yendo en detrimento de la idea de la educación como un derecho humano, que ofrecer los estados.

En otras palabras, también es posible agregar que de una u otra manera que de forma silenciosa se están violando los derechos humanos de las personas que no pueden acceder a la información en los procesos de educación virtual, en el sentido de transmisión de conocimiento que dispone el currículo de escuela.

En este sentido, se podría expresar, que el currículo oficial que propone el sistema educativo obligatorio y oficial, es información de acceso público como conocimiento escolar en el marco de la ley nacional de educación N° 26.206, contenidos y conocimientos e información pública que la escuela debe impartir, pero en estos tiempos de pandemia, y virtualidad forzada, diferentes estudiantes en distintas partes del país y del mundo, no estarían consumando este derecho humano fundamental para el desarrollo de la vida desde una perspectiva multicultural e integral del derecho público.

¿Están las escuelas en tiempos de pandemia y virtualidad, logrando que sus estudiantes accedan a los contenidos curriculares de manera efectiva?

La pandemia ha migrado los procesos de educación a virtualidad, y el acceso a la información en la virtualidad es en realidad selectiva, en el sentido de que no todos, ni todas las estudiantes pueden acceder a internet. En otros casos relativos es de público conocimiento que hay estudiantes que no disponen de un dispositivo digital para poder entablar los procesos pedagógicos. Intentamos poder visibilizar que el rol del estado bajo estas condiciones políticas escolares y de salud en la actualidad, no estaría otorgando la garantía plena del acceso a la información pública del currículo y del proceso pedagógico escolar en continuidad con los procesos de comunicación fluida, para la interacción que se estima se materialicen en las prácticas educativas.

En Argentina se sancionó la Ley 26.032 de Servicio de Internet, que consagra expresamente la garantía de amparo de la libertad de expresión para la búsqueda, recepción y difusión de información e ideas de toda índole a través del servicio de Internet

Congreso de la Nación Argentina. Ley 26.032. Servicio de Internet. Establécese que la búsqueda, recepción y difusión de información e ideas por medio del servicio de Internet se considera comprendida dentro de la garantía constitucional que ampara la libertad de expresión. 16 de junio de 2005. Art. 1.

Si bien la ley antes mencionada establece la búsqueda, recepción y difusión de información, en ningún momento menciona el derecho al acceso a información a través de internet y esto produce falta de cobertura a ciertos sectores populares los cuales no están logrando acceder a internet por falta de infraestructura, ya sea por no tener acceso a internet, a la conectividad, como por falta de dispositivos digitales o carencia de conocimientos en el manejo del recurso digital.

Breves antecedentes internacionales.

★ *Convención Americana de Derechos Humanos (1969). Art. 13: buscar, recibir y difundir, informaciones, ideas y opiniones.*

★ *Opinión consultiva 5/85 (Corte IDH; 1985)*

"La libertad de expresión es una piedra angular en la existencia misma de una sociedad democrática -enfatiza el Tribunal máximo del sistema interamericano-. Es indispensable para la formación de la opinión pública. Es también condictio sine qua non para que los partidos políticos, los sindicatos, las sociedades científicas y culturales, y en general, quienes deseen

influir sobre la colectividad puedan desarrollarse plenamente. Es, en fin, condición para que la comunidad, a la hora de ejercer sus opciones, esté suficientemente informada. Por ende, es posible afirmar que una sociedad que no está bien informada no es plenamente libre".

A medida que surgen restricciones en línea por todas partes del mundo, la universalidad de Internet está en peligro. Frente a la pandemia, y aunque el derecho internacional permite poderes de emergencia para responder a amenazas importantes, la UNESCO está convencida de que los derechos humanos no deben verse comprometidos, y que una Internet no fragmentada es de interés mundial.

El Subdirector General de Comunicación e Información de la UNESCO, Moez Chakchouk, en el artículo, *La UNESCO reafirma la necesidad de la universalidad de Internet, en medio de la intensificación de las amenazas*, expresa su compromiso y defiende la universalidad del servicio de internet de la siguiente manera, "*la UNESCO defiende firmemente los principios de DAAM – basados en normas internacionales – como marco y recomendaciones globales, protegiendo al mismo tiempo todos los derechos de manera indivisible, y considerando también sus repercusiones en la preservación de la apertura y accesibilidad de Internet en un espíritu de participación de múltiples actores en las normas, reglamentos y programas que rigen las tecnologías digitales".*

Será descabellado pensar que no existe un marco legal normativo explícito y específico que regule el acceso a la información y a la educación en la virtualidad. Esto de depender de internet, parece ser algo naturalizado que nadie pone en cuestión, ni se pregunta interpelando si debe ser el estado garante del derecho a la educación y la continuidad pedagógica como parte de los procesos básicos de acceso a la información y al derecho a la comunicación.

Es decir, que no hay de forma clara y puntual una política en materia de comunicación y libre acceso al internet como servicio básico para poder continuar con el derecho a la educación. Ante esto parece que estamos en frente de una concepción tradicional y liberal en materia de educomunicacion donde, *El Estado limitado puede ser un instrumento para promover la libertad, pero la persecución de objetivos igualitarios requiere un ejercicio fuerte del poder estatal.* (LORETI – LOZANO); Y es en este sentido que se requieren de fuertes políticas de intervención estatal, en materia de conectividad gratuita y pública, también en la distribución de dispositivos digitales para las comunidades educativas y la promoción de cursos de capacitación y formación en educación tecnológica y herramientas digitales aplicadas al campo educativo.

La realidad de la provincia de San Luis Argentina, respecto de las alternativas creadas como políticas de estado en materia de comunicación y de acceso a la información para garantizar el derecho a la educación en pandemia, es particular. Desde abril del año 2020 el Ministerio de Educación de San Luis, como secretaria de estado ha intentado hacerse presente ante este problema con políticas educativas, con la creación de plataformas digitales, algunas antenas públicas como recurso de acceso a la información para docentes y estudiantes del sistema educativo provincial. Si bien este recurso coadyuva a la continuidad pedagógica y educativa, al fin de cuentas resulta un tanto estéril tener cuentas gratuitas de gmail, con logueo de docentes y alumnos con cuenta educativa dominio @sanluis.edu.ar y la invitación a hacer uso de esta nueva plataforma http://aprendoigual.sanluis.edu.ar/Classroom/Tutoriales. Si no se dispone básicamente de acceso libre a internet para para todas y todas de manera igualitaria.

En la periferia de la ciudad de San Luis, los sectores populares y las zonas rurales es muy común encontrar niños y niñas en las puertas de los edificios públicos que tienen antenas de acceso libre, buscando señal de internet para poder tener acceso a la información escolar y sus plataformas públicas.

Si bien el estado provincial de San Luis lleva adelante políticas en materia de comunicación en el campo educativo, como lo preestablece el artículo 11 bis de la constitución provincial, *Artículo 11 Bis Esta Constitución reconoce todos los derechos y garantías establecidos en la Constitución Nacional, a los que considera un piso, por sobre el cual la Provincia de San Luis puede establecer mayores derechos y garantías. Todos los habitantes de la Provincia gozan de los Derechos de Inclusión Social y de Inclusión Digital como Nuevos Derechos Humanos fundamentales. La Provincia de San Luis reconoce la preexistencia étnica y cultural de los Pueblos Indígenas, comprendiendo sus derechos consuetudinarios preexistentes conforme a los acordados por la Carta Magna Nacional, el Convenio Nº 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes y la Declaración de la Organización de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas del 13 de septiembre del año 2007.*

No obstante, todavía se puede identificar diferentes poblaciones diversas, como las escuelas de las zonas rurales, o los sectores populares en la periferia de la ciudad, los cuales carecen de alguna condición tecnológica para poder escolarizarse. Muchos niños, niñas y jóvenes, no solamente del cono sur latinoamericano, si no de distintos lugares del mundo y del hemisferio sur, necesitan cumplir por un lado con la disposición de un dispositivo digital para poder

estudiar, y aprender conocimiento básico, luego aprender lograr manipular de forma efectiva la herramienta tecnológica, y por otra parte contar con la condición que resulta más ausente de forma común es el acceso a información que proviene desde la señal de internet.

CONCLUSIONES TRANSITORIAS

En tiempos de pandemia, aislamiento y virtualidad educativa donde la conectividad a internet se torna básica y fundamental para darle continuidad a los procesos educativos, nos cuestionamos, ¿Qué está sucediendo con el rol del estado como garante de derecho de acceso a la información, a la comunicación y por consiguiente a la educación pública gratuita y obligatoria en la virtualidad? Es momento de pensar que el servicio a internet hace ya mucho tiempo es una condición fundamental en el desarrollo de la vida social, económica, educativa y cultural de todos y todas las personas. No disponer del acceso a este servicio es motivo para pensar en la falta de políticas en comunicación y educación en vistas a la inclusión digital.

Las "sociedades de la información" son consideradas aquellas poseedoras de un fuerte potencial en telecomunicaciones, tecnología y facilidad en el acceso a Internet. Es por ello que hoy se tornaría difícil concebir el acceso a los materiales educativos y la investigación académica sin acceso a Internet; lo que el Instituto Interamericano de Derechos Humanos, Informe Interamericano de la educación en derechos humanos, Un estudio en 19 países, San José, 2002 antes conllevaba horas enteras en bibliotecas afrontando búsquedas de información, se resuelve con un clic. Garantizar Internet para toda la población podría constituir una forma de eliminar la brecha digital y facilitar un mejor acceso al derecho de enseñar y aprender. No debe confundirse este supuesto con la obligación estatal de proveer Internet gratuito para toda la población, sino de asegurarse de que todos puedan tener acceso a él, a un costo gratuito y sin restricción alguna.

Como se viene sosteniendo el estado debería garantizar el acceso a la información que hay en forma de conocimiento curricular escolar, y en este marco histórico particular de pandemia y de procesos educativos virtuales no está produciendo políticas de acceso a internet como servicio público, para el tránsito educativo con continuidad pedagógica, como la ley de educación nacional manifiesta cuando propone un estado garante y principalista del derecho al acceso, permanencia y egreso de la escolaridad obligatoria.

Es importante que cualquier regulación que se produzca sea como resultado del diálogo de todos los actores y mantenga las características básicas del entorno original, potenciando su capacidad democratizadora e impulsando el acceso universal y sin discriminación.

Está claro que la pandemia de COVID-19 ha recordado al mundo la importancia de Internet, como una ventana a la educación de acceso al derecho a la educación, como herramienta elemental en el mundo del trabajo, de la cultura y de las instituciones sociales. En otras palabras, el acceso a la información, la salud, la cultura y otros innumerables aspectos de la vida cotidiana.

La brecha digital entre los que están en línea y los que no lo están amenaza con convertirse en la nueva cara de la desigualdad, reforzando las desventajas sociales y económicas. Disponer de un flujo libre de información digital para todos y en todas partes es actualmente vital.

En fin, la pandemia como evento histórico definido por la humanidad y las fuerzas de la naturaleza, ha dejado en evidencia un vacío de políticas públicas por partes de los estados y su falta de propósitos claros para garantizar el acceso a la información educativa escolar en tiempos de virtualidad forzada y obligatoria.

Para poder pensar el derecho a la educación, resulta hoy indispensable fomentar y promover políticas públicas por parte de los estados nación que sostienen, como en el caso de la Argentina el derecho a la educación obligatoria "pública y gratuita"

Los distintos grupos y sectores sociales, sus instituciones y sus organizaciones deben estar muy vigilantes de esta realidad, manifestar en la lucha social estas necesidades y derechos sociales que permiten el desarrollo pleno de los diversos grupos y espacios que componen la sociedad toda. Es momento de reclamar y luchar para que nuestros gobiernos democraticen la educación, permitiendo el libre acceso a internet pensado como servicio público e indispensable para el desarrollo de otros derechos desde una mirada inclusiva e integral.

Resulta injusto que muchos niños, niñas y jóvenes de nuestro país, de Latinoamérica y del mundo, no tengan en su cotidiano, acceso a este beneficio tan fundamental. Se debe decir con un dejo de tristeza, que el acceso a la información y a la educación es selectiva, en varios aspectos antes mencionados.

Nadie sabe con certezas hasta cuando estaremos bajo esta modalidad, por lo que debemos visualizar y denunciar esta realidad respecto del acceso a la información, como instancia

primaria para consumar el derecho a la educación. La idea es seguir denunciando hasta que el último niño o niña sobre la faz de la tierra pueda en tiempos y/o de no presencialidad, educarse de forma plena e igualitaria, sin privilegios cuando se trata de información educativa.

En distintas partes del mundo, España, Argentina, Chile, Italia etc, distintos profesores y profesoras, hoy y ahora, expresan que varios de sus estudiantes han dejado de dar señales de vida, debido a la falta de contacto, como de comunicación, y que esto produce al mediano y largo plazo el aumento de la deserción y el abandono escolar en todos los niveles educativos. Por ello como "comunidad política" a nivel mundial, no nos podemos permitir no luchar por el progreso a este derecho a la información, a la comunicación y a la educación escolar.

Es fundamental para el desarrollo de la vida humana y social acceder al conocimiento, aprender y emanciparse a través de la información y el conocimiento.

Por último, se comparte una frase de Lechner, Norbert (1983): "Los derechos humanos como categoría política". Conferencia pronunciada en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, Buenos Aires, noviembre de 1983. "*La actualidad de los derechos humanos es conocida. No hay Estado que no los proclame constitucionalmente, no hay gobierno que no los reconozca solemnemente y, sin embargo, son violados constantemente. (...) "sólo existe un único derecho humano". El hombre es privado de sus derechos humanos cuando se le priva de su derecho a tener derechos"*

Bibliografía.

● Catalina Botero Marino. "LIBERTAD DE EXPRESION E INTERNET". Relatora Especial para la Libertad de Expresión. COMISIÓN INTERAMERICANA DE DERECHOS HUMANOS. OEA/Ser.L/V/II. CIDH/RELE/INF. 11/13 31 diciembre 2013.

● Damián Loreti y Luis Lozano. El rol del Estado como garante del derecho humano a la comunicación. Texto de cátedra.

● Damián M. Loreti; compilado por Damián M. Loreti ... [et al.]. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Carrera Ciencias de la Comunicación; Instituto de Estudios de América Latina y el Caribe-IEALC, 2020.

● Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) proclamada en 1948 por la Asamblea General de las Naciones Unidas.

● Fuente: Diario el Día - http://www.diarioeldia.cl/region/buscando-senal-doble-esfuerzo-estudiantes-que-no-tienen-cobertura-internet

● https://es.unesco.org/news/unesco-reafirma-necesidad-universalidad-internet-medio-intensificacion-amenazas La UNESCO reafirma la necesidad de la universalidad de Internet, en medio de la intensificación de las amenazas. La pandemia de COVID-19 ha recordado al mundo la importancia de Internet, como una ventana a la educación, el acceso a la información, la salud, la cultura y otros innumerables aspectos de la vida cotidiana.

● Lechner, Norbert (1983): "Los derechos humanos como categoría política"

● Ley de Educación Nacional N° 26.206

● NOTICIA ARGENTINA: https://www.izquierdadiario.es/Desconectados-como-estudiar-en-casa-sin-acceso-a-internet

● NOTICIA CHILE, PETORCA: http://web.observador.cl/ninos-de-petorca-deben-subir-al-cerro-para-conectarse-a-clases-online-por-mala-senal-de-internet/

● NOTICIA LA TOSCANA ITALIA: https://cnnespanol.cnn.com/video/coronavirus-italia-pandemia-clases-internet-conexion-pkg-digital/

● Uriel Bekerman y Alejandro Rondanini "El acceso a Internet como garantía del derecho a la educación" DIARIO DPI Suplemento Salud Nro. 58- 14.04.2020.

● Víctor Abramovich/Christian Courtis EL ACCESO A LA INFORMACIÓN COMO DERECHO.

Proyecto de prohibición del lenguaje inclusivo en las escuelas de San Luis: otra radicalización del derecho a elegir de las familias.

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

Dr. Walter Olguin

gualterioolguin@gmail.com

Palabras claves: Políticas lingüísticas-escuelas-lenguaje inclusivo-

1. Introducción

El propósito de este trabajo es analizar los proyectos de regulación política de la lengua en el ámbito educativo a partir del debate público en torno al lenguaje inclusivo en Argentina y San Luis. Para ello se recuperará información periodística y comunicaciones oficiales sobre las medidas y proyectos que promueven el uso correcto del español de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y su replicación en las provincias de Rosario, Jujuy, Neuquén, Buenos Aires, Tucumán y San Luis. Luego de realizar una breve contextualización de la emergencia de este debate, se focalizará la indagación en el proyecto de ley presentado en San Luis sobre el uso correcto del español en las escuelas. Para el análisis de esta propuesta de normativa se tendrá en cuenta el rol que es exigido al Estado respecto de la regulación lingüística en el sistema educativo provincial, los fundamentos en los que se sustentan estas exigencias y los sujetos que serían directamente afectados por estas medidas. En un intento por articular el campo de la Política Educativa con el campo de los Estudios Linguisticos se recuperan los aportes de la perspectiva glotopolítica lo cual "implica considerar las intervenciones en el espacio del lenguaje y de las ideologías lingüísticas asociadas a ellas como expresiones económicas, sociales y políticas, sobre las que, además, dialécticamente actúan" (Arnoux y Bein, 2015). Tal como puede comprobarse en distintos momentos históricos, la disputas en torno a la lengua son disputas ideológicas que también encuentra su escenario y campo de acción en las políticas educativas.

2. Contexto y Antecedentes

La polémica sobre el lenguaje inclusivo en Argentina comenzó a tomar relevancia pública a partir del año 2018 en el marco del debate sobre el derecho al aborto en el Congreso de la Nación Argentina (Bentivegna, 2020) y en las movilizaciones conocidas como la "marea verde" (Iglesias, 2022). La amplia difusión en los medios masivos de comunicación del debate parlamentario visibilizó las intervenciones sobre el lenguaje que realizaron los distintos colectivos feministas y también los/as diputados/as en sus alocuciones. El lenguaje inclusivo es entendido en este trabajo como una intervención sobre el lenguaje que hace explícita la ideología presente en el uso del masculino genérico. En nuestro país esta intervención se realiza cambiando la marca de género, generalmente mediante el sufijo "e" o incluyendo un pronombre no binario ("les" o "elles"). El lenguaje inclusivo es la manifestación de una demanda de visibilización de la situación de desigualdad estructural que viven las mujeres y las sexualidades no binarias en la sociedad y el rechazo a la discriminación de estos grupos en relación al género (Sevilla, 2020, Bonin y otros, 2022). Su utilización forma parte de las estrategias de intervención política en pos del reconocimiento y es otra manifestación de la lucha por la ampliación de derechos cuyos logros fueron la aprobación de la IVE y la Ley de Identidad de Género. Como una respuesta a estas demandas de visibilización, el Estado Nacional elaboró guías que recomendaban la utilización del inclusivo. Este proceso de aparente aceptación y formalización del lenguaje inclusivo también se expresó en CABA que dio instrucciones para la elaboración de guías destinadas a las escuelas.

Esta creciente aceptación de los cambios en las expresiones lingüísticas se vio interrumpida a partir de un decreto del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires promulgado el 9 de junio de este año que "regula la utilización de la e, x, @, etc. por parte de los docentes en las escuelas" (CABA, 2022) y cuyo alcance "aplica únicamente a los contenidos que dictan los docentes en clase, al material que se les entrega a los alumnos y a documentos oficiales de los establecimientos…" (CABA, 2022). Desde esta jurisdicción se entiende que esas variaciones en el lenguaje no corresponden al español y dificultan el aprendizaje de las y los estudiantes. Esta postura se fundamenta, entre otras argumentaciones, en las consideraciones de la Real Academia Española (RAE) y Academia Argentina de Letras (AAL). Esta resolución fue entendida por diversos sectores como una prohibición de hecho el uso del lenguaje inclusivo en las escuelas y actualmente se encuentra judicializada.

A los pocos días de implementada esta decisión en cinco provincias de Argentina se presentaron proyectos similares. En la provincia de Buenos Aires los diputados Castello y Ranzini presentaron un proyecto que plantea la utilización del idioma español conforme las reglas que establece la RAE y "la exclusión de toda información de reglas idiomáticas en general, y en particular las tendientes a reemplazar el uso del masculino genérico que, en nuestra lengua española, abarca a todas las personas, pertenezcan o no a dicho género, así como a la inclusión en las palabras de signos o letras que deformen su sentido u ortografía" (Infobae, 12 de junio del 2022). Esta regulación alcanzaría a todos los niveles educativos de la provincia, de gestión pública y privada, en expresión oral y escrita. El último artículo del proyecto establece que los agentes que incumplan esa normativa incurrirán en una falta grave y quedarán expuestos a responsabilidades administrativas.

En Neuquén la diputada Esteves presentó a la cámara legislativa provincial un proyecto para establecer el "uso correcto del idioma español en las escuelas" para regular las actividades de enseñanza, dentro y fuera del aula, el material de circulación en las instituciones y las comunicaciones de los establecimientos. Entre sus argumentos planteaba que de "implementar lenguajes, modismos o reglas no reconocidas oficialmente que cargan con sesgos ideológicos, apartados de las normas gramaticales oficiales de la lengua española, establecidos por la Real Academia Española, no hacen más que vulnerar la libertad de los padres en la educación de sus hijos". (Noticiasnq, Miércoles 6 de Julio de 2022). En los argumentos la legisladora hizo referencia a los resultados del operativo Aprender donde indica que "en Neuquén, en sexto grado, en lengua, hubo desempeños satisfactorios y avanzados en el 54% de los alumnos**,** diez puntos porcentuales por debajo de la primera edición" (Rio Negro, 6 del julio del 2022).

En Rosario, los/as diputados/as Ghio, Sola, Florito y Juleriac Pinasco, presentaron una iniciativa "consintiendo" la resolución 2.566 del Ministerio de Educación del Gobierno de la CABA, respecto de la regulación del uso del denominado "lenguaje inclusivo" en los establecimientos educativos de gestión estatal y privada. Los autores del proyecto confiaban que en Santa Fe "se pueda imitar la decisión adoptada por CABA y evitar así cualquier obstáculo de aprendizaje para nuestros niños y adolescentes. La lengua española brinda muchas opciones para ser inclusivos sin necesidad de tergiversar ni agregar complejidad a la comprensión y fluidez lectora" (Rosario3, 12 de junio del 2022).

En Jujuy, el 7 de julio el diputado Angellini presentó a la legislatura de esa provincia un proyecto sobre el "uso exclusivo del idioma español", para los establecimientos educativos de

nivel inicial, primario y secundario, tanto de gestión pública como privada y en acuerdo con las “normas gramaticales y lineamientos oficiales que dicta la Real Academia Española". Entre los fundamentos del proyecto se plantea que “es necesario regular el uso del denominado Lenguaje Inclusivo cuando se manifiesta con expresiones erróneas que no forman parte de nuestra lengua, como por ejemplo el uso indebido de las letras e, x, y el símbolo @” (Ramiro Menacho, Todo Jujuy, 12 de julio del 2022)

En Tucumán, el 10 de junio los diputados Vermal y Bussi, presentaron a la legislatura de esa provincia un proyecto de resolución para prohibir el uso del lenguaje inclusivo por los/las docentes en la enseñanza, en las comunicaciones con la familia y en los mismos términos que lo resuelto por CABA (El Tucumano, 10 de junio del 2022).

La respuesta a estos proyectos no fue diversa: en principio no se ha aprobado ninguno, y en el caso de Jujuy fue retirado, pues el planteo de exclusividad del idioma español dejaba afuera a las lenguas originarias existentes en esa provincia.

En este contexto, en la provincia de San Luis el diputado Pereira presenta al cuerpo legislativo un proyecto para que en “los establecimientos educativos de nivel inicial, primario y secundario tanto de gestión pública como privada se haga uso exclusivo de la lengua española con la finalidad de facilitar los procesos de aprendizaje de los estudiantes sanluiseños” (El Chorrillero, 26 de junio del 2022). Como se verá en los próximos apartados, esta iniciativa no hace más que abonar los planteos conservadores de la provincia de San Luis en materia educativa.

Proyecto de regulación del lenguaje inclusivo en San Luis.

A continuación, se describirán aquellos puntos claves del proyecto de ley denominado “Uso Correcto del Idioma Español en las Escuelas” (PUCIEE). a los fines de su posterior análisis. La propuesta comienza enmarcándose en las normativas internacionales y nacionales que reconoce a la educación como un derecho, entre ellas La Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la Ley Nacional de Educación. El autor cita el artículo 3 de la Ley Nacional de Educación y el artículo 71 de la Constitución Nacional, para sostener que “El estado reconoce y apoya a la familia como núcleo básico de la sociedad y, como tal, agente natural de cultura y educación. Le garantiza la libre

elección de la educación de sus hijos." (PUCIEE). Básandose en el derecho reconocido a las familias, el legislador sostiene que

"En esta orden, implementar en la educación lenguajes, modismos o reglas no reconocidas oficialmente que cargan con sesgos ideológicas apartados de…la Real Academia Española, no hace mas que vulnerar la libertad de los padres en la educación de sus hijos." (PUCIEE, 2022)

Así como está expresado, sostener las regulaciones de la RAE, constituyen una forma de garantizar la libertad de elección de los padres, actualizando de este modo, dos temas de debates ya presentes en la conformación misma del sistema educativo argentino: la libertad de las familias y la influencia de las academias de la metrópoli en la cultura de la escuela argentina. También puede señalarse la particular interpretación que hace el legislador del concepto educación como derecho humano, el cual, siguiendo su lógica de razonamiento, este se vería vulnerado con la intervención sobre el genérico masculino que hacen los y las docentes.

En esta dirección el legislador también recupera el artículo 11, inciso "i" de la Ley Nacional, donde dice que uno de los objetivos de la política educativa es "fortalecer la centralidad de la lectura y escritura como condiciones básicas para la educación a lo largo de toda la vida (…)" y que "En esta dirección es de gran importancia considerar los resultados que han generado las pruebas educativas" realizadas por la CABA, jurisdicción que "demostró" que una de las principales capacidades afectadas por la pandemia fue la comprensión lectora.

Un ejemplo en San Luis de esta "tragedia educativa" es que "el 100% de los aspirantes a ingresar a la policía de la provincia reprobó el examen de ingreso, siendo la causa principal la falta de capacidad lectora y comprensión de textos" y se lamenta que aquí no se realicen pruebas estandarizadas. De todo ello, el legislador desprende que:

"En este contexto de crisis educativa y a instancias de los resultados y antecedentes expresados es imperioso regular el uso del denominado lenguaje inclusivo cuando se manifiesta con expresiones erróneas a nuestra lengua, como por ejemplo el uso indebido de "e", "x" y el símbolo @, que provoca dificultades en la comprensión del lenguaje y la circulación del conocimiento" (PUCIEE, 2022)

Expresión que sigue taxativamente los argumentos de CABA. Para dar contundencia teórica a sus planteos, además de las consideraciones la AAL y a la RAE, el legislador puntano recurre a referentes intelectuales de Argentina como Beatriz Sarlo y sus argumentos en contra de la

imposición del lenguaje inclusivo y las posiciones de los Estados de Uruguay y Francia que desaconsejaron su uso.

Tal como adelantáramos líneas atrás, el principal argumento para prohibir la utilización del lenguaje inclusivo en las aulas es el derecho de los padres:

"finalmente no podemos dejar de inscribir esta necesidad de regulación con el propósito de salvaguardar el derecho y la libertad que las familias y los padres tienen… en concreto los padres envían a sus hijos a los establecimientos educativos para ser instruidos por el Estado en la enseñanza del idioma oficial de nuestra nación que es el castellano y/o lenguas aborígenes donde hay comunidades descendientes de los pueblos originarios". (PUCIEE, 2022)

En consonancia con los proyectos presentados en otras provincias, para el legislador puntano, una forma de garantizar este derecho es regular la práctica docente:

"De allí la necesidad de preservar a nuestros educandos de los sesgos ideológicos y de las arbitrariedades semióticas y semánticas de los docentes…En esta dirección, es que en ejercicio de sus funciones, los/as docentes de los establecimientos educativos de los niveles inicial, primario y secundario y sus modalidades de gestión estatal y privada deben desarrollar las actividades de enseñanza y realizar las comunicaciones institucionales respetando las reglas del idioma español…" (PUCIEE, 2022)

El autor vuelve a referenciarse en el informe de las direcciones educativas de la CABA, el cual concluye que los/as docentes que aborden los contenidos curriculares deben respetar las reglas del idioma español y los lineamientos oficiales de su enseñanza y remarca que "los usos del lenguaje en la enseñanza de la lengua en la educación no son terrenos donde los/as docentes puedan imponer sus preferencias lingüísticas particulares" (PUCIEE, 2022).

Pasando en limpio y cerrando

A modo de recapitulación y cierre, es necesario entender la presentación del proyecto de San Luis en su articulación orgánica con iniciativas similares presentadas en otras provincias luego de la decisión tomada por CABA. Se trata de acciones impulsadas por sectores políticos partidarios que intentan sumar adhesiones en distintos estratos de la sociedad radicalizando el discurso conservador y avanzando en las prácticas de los actores educativos en tanto objeto de

intervención del Estado. Este tipo de iniciativas en educación, pueden entenderse como una reacción oportunista contra la conquista de derechos llevada adelante por el movimiento de mujeres y disidencias sexuales.

Del análisis de los argumentos que justifican esta intervención del Estado podemos mencionar cuatro núcleos centrales:

- La defensa irrestricta del derecho de elección de los padres a la educación de sus hijos.

- La valoración de las pruebas estandarizadas en educación y su uso estratégico por un actor de la política educativa.

- La valoración de las academias de letras como autoridades en materia de regulación de la lengua, especialmente la RAE y la AAL

- La recuperación del papel disciplinador del Estado hacia los y las docentes y sus prácticas a fines de evitar las desviaciones ideológicas.

Cada uno de estos núcleos argumentativos, merece el análisis detenido pues en ellos se expresa un modo particular de entender la relación Estado-Sociedad-Educación en donde se combinan, por un lado, posiciones educativas tradicionales ya presentes en los inicios del sistema educativo y, por otro lado, tendencias educativas actuales y no por ello, menos conservadoras.

Referencias Bibliográficas

Bentivegna D. (2020). Lenguaje Inclusivo. La irrupción de determinados sujetos colectivos en el debate público en torno a la lengua, en Argentina. Observatorio Latinoamericano de Glotopolítica.

Arnoux E y Bein R. (2015). Hacia una historización de las políticas de enseñanza de las lenguas. En Política Lingüística y Enseñanza de las Lenguas. Buenos Aires, Editorial Biblos.

Iglesias, M. (2022). La prohibición del lenguaje inclusivo en Argentina invisibiliza a las diversidades. WashintongPost.

En https://www.washingtonpost.com/es/post-opinion/2022/06/23/prohibicion-lenguaje-inclusivo-gobierno-argentina-diversidades/

Bonin y otrxs (2022) ¿Qué dice la lingüística sobre el lenguaje inclusivo?. Documento de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

En http://novedades.filo.uba.ar/novedades/%C2%BFqu%C3%A9-dice-la-ling%C3%BC%C3%ADstica-sobre-el-lenguaje-inclusivo

Sevilla, Yamila (2020). Encuesta sobre el lenguaje inclusivo. Signo y Seña, (38)

Documentos Consultados

Ciudad Autónoma de Buenos Aires (15 de Junio del 2022). En qué consiste la regulación del lenguaje inclusivo en las escuelas. En: https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/noticias/la-ciudad-regula-el-uso-del-lenguaje-inclusivo-en-las-escuelas-para-facilitar-el

Infobae (12 de junio del 2022). Lenguaje inclusivo en las escuelas: presentaron un proyecto para eliminar su uso también en la provincia de Buenos Aires

Noticiasnq (6 de Julio de 2022). Impulsan el uso correcto del idioma español en las escuelas.

Laura Locopán Berti (6 del julio del 2022). El PRO propone que en Neuquén se regule el uso del lenguaje inclusivo en las escuelas. Diario de Rio Negro.

Rosario3 (12 de junio del 2022). Juntos por el Cambio reclama prohibir el lenguaje inclusivo también en Santa Fe.

Ramiro Menacho (12 de julio del 2022). Educación: regulan idioma en las escuelas de Jujuy. Diario Todo Jujuy

El Tucumano (10 de junio del 2022). "Por las dudas": el bussismo busca prohibir el lenguaje inclusivo en escuelas y colegios tucumanos.

El Chorrillero (26 de junio del 2022). Presentaron un proyecto de ley para prohibir el lenguaje inclusivo en las escuelas de San Luis

Proyecto de Ley “Uso correcto del idioma español en las escuelas”. En https://elchorrillero.com/nota/2022/06/26/334737-presentaron-un-proyecto-de-ley-para-prohibir-el-lenguaje-inclusivo-en-las-escuelas-de-san-luis/amp/

EJE 6: EVALUACIÓN EDUCATIVA EN CONTEXTO

La evaluación de los aprendizajes en la música, una rúbrica musical. Dilemas y desafíos en la enseñanza de Guitarra I del PUMPL - FCH- UNSL

Introducción

Universidad Nacional de San Luis

Facultad de Ciencias Humanas

Arce, Adriana Alejandra - arceadrianaalejandra@gmail.com

Sola, Diego - eltritono@gmail.com

Marchese, Leonardo - marcheselg@gmail.com

Los desafíos con los que nos hemos encontrado en la enseñanza universitaria han llevado a definir la evaluación de los aprendizajes como una práctica que requiere ser problematizada constantemente. Las tensiones que se generan en torno al capital cultural diferencial que poseen nuestros estudiantes y lo que puede ser adquirido en la universidad, abre un sin fin de desafíos; la definición política e ideológica de la Carrera y la lógica académica generan tensiones que son necesarias explicitar; el contenido musical con todas sus particularidades en el marco de la formación docente requiere definir estándares de evaluación claros en la complejidad de un saber que se presenta como totalidad.

En la búsqueda por encontrar referentes y marcos teóricos que contribuyan a resolver algunas de las tensiones de la evaluación musical universitaria, detectamos que es un tema relevante pero las producciones encontradas son incipientes.

González Royo y Bautista (2018) advierten que en el campo de la enseñanza de instrumentos musicales existen referencias a los procedimientos, fiabilidad y validez de los instrumentos pero son pocos los estudios centrados en el por qué y para qué de la evaluación. Existe una aceptación generalizada en términos de evaluación continúa, sin embargo no existen acuerdos acerca de cómo realizarla.

Numerosos son los aportes en el campo de la evaluación formativa, Santos Guerra (1998), Celman (1998), Anijovich (2014) en todos ellos el énfasis está puesto en considerar la evaluación como parte intrínseca de la enseñanza, que favorece la adquisición de mayores conocimientos; otorga un lugar protagónico a los estudiantes con respecto al aprendizaje y la participación en la evaluación; requiere instancias de retroalimentación constante para orientar la enseñanza y el aprendizaje a los objetivos que se definen; se valora el error como un insumo importante que posibilita detectar los caminos por los que transitan los estudiantes. Según Sanchez Melchor Mendiola y Martinez Gonzalez (2020) la evaluación para el aprendizaje busca mejorar la enseñanza y el aprendizaje porque permite a los profesores orientar a los alumnos sobre cómo y qué pueden fortalecer de sus áreas de oportunidad, por medio de la retroalimentación, promoviendo en los estudiantes la responsabilidad y autorregulación de su proceso de aprendizaje. Se favorece el crecimiento personal a partir de la identificación de fortalezas y áreas de oportunidad tanto del profesor como del alumno.

En la evaluación para el aprendizaje, los profesores son facilitadores, que junto con los estudiantes buscan e interpretan la evidencia con la intención de usarla y determinar en dónde están los estudiantes en su aprendizaje, a dónde deben ir y la mejor manera de ayudarlos a llegar ahí. En la enseñanza musical y en el aprendizaje de un instrumento el proceso de andamiaje debe ser permanente. El conocimiento musical es sinérgico y totalizante, aprender a ejecutar un instrumento requiere de diferentes destrezas que se van adquiriendo de manera paulatina y de manera simultánea.

Algunas tensiones en relación a la enseñanza de guitarra en la universidad.

Saber popular- saber académico

En términos de definición político- ideológica el Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, nace en el año 2017, tal como se expresa en el Plan de estudios, con una impronta fuerte *"de recuperación de saberes populares y de fortalecimiento de las identidades locales, regionales, etc…"(...) "formación de docentes en la enseñanza de la música popular y latinoamericana para recuperar sus sentidos y revalorizarlas como fuente de reflexión y acción acerca de lo esencial, de aquello que sostiene el lazo social (...)"*

Según Enriquez P. y Figueroa P. (2014)el saber popular es definido por Martinic en 1985 *"como el conjunto de conocimientos, interpretaciones y sistemas de comprensión que producen y actualizan los sectores subalternos de la sociedad (una comunidad) para explicar y comprender su experiencia. Este tipo de saber; compuesto por una constelación de conocimientos, creencias, valores y símbolos descifrable plenamente por la comunidad (Leis, 1989); proporciona una cosmovisión que le otorga identidad y coherencia a los sectores subalternos que los han creado y los utilizan en su cotidianidad" (2014; p.7).* Desde la perspectiva de estos autores pueden identificarse tipos de saberes populares que implican grados de desarrollo del conocimiento, orientados desde la resolución de problemas concretos al conocimiento abstracto que incluye mayores niveles de sistematicidad hasta llegar a aquellos que implican una visión de sistema mundo para una comunidad.

El saber académico- científico, en su caracterización más dura, implica *"un conjunto de saberes construidos metódica y sistemáticamente por intelectuales o científicos y está destinado a comprender, explicar y eventualmente predecir la realidad"(2014;* p.8)

La lógica desde la cual se construye cada saber es diferente y responde a necesidades distintas. Mientras los primeros nacen anclados en una comunidad, buscan transmitir sabiduría ancestral a las nuevas generaciones desde básicamente oralidad, enraizandose en contexto y sujetos; el saber científico académico encuentra su identidad definiéndose como regla universal.

El diálogo entre los saberes populares y saberes académicos no es un tema resuelto y genera diferentes posiciones al respecto. De Sousa Santos(2006),Vasco Uribe (2012); Agüero Servín (2006) posibilitan evidenciar la complejidad del diálogo y las vigilancias que se deben contemplar. Aunque este apartado podría desarrollarse con mayor detalle, considerando la orientación del trabajo, sólo dejaremos esbozada la necesidad de seguir trabajando en este sentido. Consideramos que el enfoque epistemológico, político e ideológico del Profesorado de Música Popular Latinoamericana permite encontrar numerosos puentes, diálogos y articulaciones entre ambos saberes.

Saberes previos- saberes académicos musicales

Los estudiantes que transitan la carrera del Profesorado, cuentan con saberes previos de lo más variado en torno al conocimiento musical y a la guitarra. Han incursionado por instituciones

que les posibilitan acceder a una enseñanza académica con diferentes grados de enmarcamiento, otros han aprendido de manera informal en contextos familiares o con amigos, algunos de manera autodidáctica o tienen como preferencia por un instrumento. Esta diversidad de niveles a veces se traduce en desigualdad de saberes y plantea numerosos desafíos a lo largo de la carrera y en las materias correspondientes a la formación específica, como lo es Guitarra. Además es de considerar, que la mayoría de los estudiantes que eligen la carrera buscan consolidarse primeramente como músicos, por lo que la formación docente es un rol que debe ser trabajado continuamente para que puedan reconocerse la implicación de su elección.

Reconocer el saber previo, que en este caso corresponde mayoritariamente al sector popular también es una forma de tender puentes entre los saberes académicos y los saberes populares. Esto no es un proceso sencillo, porque de la misma manera que la adquisición de otros saberes, a veces hay que desaprender para aprender. Un aspecto importante para resaltar es que todos los alumnos hacen música, y esa cuestión es más que importante, ya que el objeto de estudio está intrínsecamente ligado a la cotidianeidad de ellos, ¡la música siempre suena!

La formación músico - docente/ evaluación en música

Pozo (1996) sostiene que "*Todo factor que impida al alumno tener una certeza sobre la forma en que va a ser evaluado y/o calificado puede mermar su capacidad de previsión y, por lo tanto, de aprendizaje. La evaluación tiene efectos retroactivos sobre el aprendizaje* (Monereo, 2003 p.104). Una falta de coherencia dentro del ciclo evaluador se podría producir si, por ejemplo, los profesores evaluarán con unos procedimientos e intencionalidad pedagógica contradictorios en las distintas fases del ciclo evaluador.

Una buena ejecución, el desarrollo con solvencia de repertorios, destreza con el instrumento, poder sostener un tempo constante, saber interpretar, lograr independencia, resolver imprevistos con creatividad y seguridad, analizar y crear desde las herramientas que se posee, son aspectos que hacen a un buen desempeño en música, sin embargo cuando se analiza qué significa cada criterio nos damos cuenta que por lo mismo entendemos una infinidad de cosas. Si a esto le sumamos que además todos estos aspectos implican considerar que los estudiantes se encuentran transitando un proceso de formación docente, los criterios se solapan y complejizan.

Evaluación y retroalimentación: las rúbricas como instrumento

Si bien no existen acuerdos sobre si la utilización de rúbricas genera impactos significativos en los aprendizajes, se han encontrado algunos argumentos a favor que posibilitan justificar su uso en las evaluaciones universitarias. Cano (2015) hace referencia al valor formativo que brinda la rúbrica, donde el estudiante debe aprender a utilizarlas como una guía personal para lograr un proceso significativo, reflexivo y valioso. Si a su vez, en la construcción de la rúbrica el estudiante es un actor activo puede entender los criterios de evaluación y fijar sus metas. Por otra parte, si pensamos en una rúbrica desde una perspectiva amplia, se podría construir un instrumento que colabore a pensar la carrera en su totalidad, con una mirada holística. Por último, la creación de buenas rúbricas se pueden adaptar y ser útiles para otros docentes u otras disciplinas. Gordillo - Rodriguez (2010) plantean que una buena rúbrica es la que se puede utilizar para evaluar competencias, tanto a nivel general o global como también específicas. En este sentido, entendemos a la rúbrica como una manera de evaluar con intenciones micro y macro formativas, a su vez, el tratamiento de una rúbrica general y abarcativa da cuenta del proceso personal y grupal. Con esta línea de pensamiento, se transforma en un instrumento con doble funcionalidad. Por un lado, es una herramienta guía para el docente, donde puede tener un seguimiento objetivado del proceso, tanto particular como grupal del alumnado y; a su vez la rúbrica permite obtener datos precisos de los estudiantes, que nos invitan a la reflexión sobre la labor del proceso en la enseñanza. Por otro lado, se transforma en un instrumento organizador para los alumnos, donde pueden ver de manera concreta qué se pretende como objetivo en la materia, hacia dónde está orientado el proceso y en qué aspectos hacer hincapié..

Proceso de construcción y elaboración de una rúbrica

A partir de las tensiones previamente enunciadas y los conflictos éticos que se planteaban en la evaluación, coincidiendo que trabajar rúbricas, por sí solo no resuelve muchas de las tensiones que identificamos, creemos que dentro de la perspectiva de la evaluación formativa tiene grandes fortalezas.

Para poder lograr una rúbrica interesante y significativa tanto para los estudiantes como para el equipo docente, se tuvieron en cuenta una serie de aspectos: la asignatura donde se aplicaría; los saberes previos; la formación docente en música desde la integralidad; una visión global de

la profesión y del alcance de la carrera, todo esto considerando la realidad contextual de los estudiantes y de la institución en la cual se enmarca la carrera.

Guitarra I es una materia que se encuentra como parte de la formación específica del PMPL por lo que lo que los estudiantes puedan aprender en este espacio implica el desarrollo del conocimiento musical en relación a un instrumento pero como parte de un proceso más amplio que implica la preparación para la enseñanza en los diferentes niveles del sistema educativo. No sólo deben aprender a ejecutar, crear, interpretar, improvisar y desempeñarse con solvencia con la guitarra, requieren además ir adquiriendo competencias para la enseñanza. Los distintos aspectos que componen esta realidad fueron alertando sobre la necesidad de pensar en diferentes elementos que guían la enseñanza y los aprendizajes: los que se refieren a los estrictamente musicales y los que implican a la enseñanza, estrechamente relacionados.

En el proceso sobre el armado de la rúbrica se tuvo en cuenta diferentes aspectos; los objetivos de la asignatura; la importancia de este espacio en el plan de estudio, qué necesita la carrera de este espacio, qué debería saber el alumno una vez concluido el curso; el manejo de la guitarra; en qué momento usar la rúbrica para plantear las actividades (Trabajos Prácticos, instancias de parcial, etc.) . Una vez definidos los criterios[35], se procedió a redactarlos de forma descriptiva de la forma más clara y explícita posible .

Sin perder de vista la heterogeneidad de los saberes musicales con los que cuenta el alumnado se consideró la definición de niveles. Atendiendo a todas las realidades posibles se definieron cuatro niveles: avanzado, intermedio, básico y punto cero. El primero implica saberes y prácticas con demostración de resoluciones seguras desde la cuestión técnica y desde la aplicación idiomática del instrumento, un bagaje abarcativo de aspectos teóricos junto con acompañamientos mientras se canta (de manera afinada). El nivel intermedio implica la evidencia de saberes y experiencias que se desarrollan con una seguridad en el manejo de la guitarra como instrumento acompañante del canto, conociendo varios acordes, rasguidos, pudiendo pensar y ejecutar aplicaciones teóricas de armonía en el instrumento, manejo de

[35] Por otro lado, creemos que es importante la participación de los estudiantes en la confección de la rúbrica, poder brindar esta posibilidad es una decisión que representa una colaboración necesaria en el proceso que ambos actores sostienen en la enseñanza y el aprendizaje. Este trabajo colaborativo permite que el estudiante se encuentre intrínsecamente ligado a su propio proceso y pueda lograr comprender como funciona este instrumento evaluativo. Por otra parte, podemos lograr una rúbrica teniendo en cuenta los saberes previos del alumnado, ya que en la participación activa de su parte nos pondrá en situación real de los niveles con los que debemos trabajar para lograr superar los objetivos propuestos.

posiciones de escalas. El nivel básico se aplica a la posesión de un conocimiento mínimo del manejo del instrumento, como saber algunos pocos acordes, algún rasguido, tenga dificultad en acompañarse con el instrumento mientras canta, no pueda trabajar con cejillas; y por último, el punto cero es para quien nunca tuvo un acercamiento con el instrumento. Al trabajar con procesos formativos, debemos pensar a los niveles de resolución con intencionalidades no valorativas, es decir que se pueden plantear en tres o cuatro niveles de alcance, como por ejemplo: Logrado - Medianamente Logrado - En Proceso; Logrado - Medianamente Logrado - No Logrado - En Proceso.

La elaboración de una rúbrica flexible nos brinda diferentes aplicaciones pensando en poder organizar, en principio los niveles, luego puede ser utilizada en momentos estratégicos, como al comienzo del procesos, instancias medias y al final del curso. Para ello se debe estar atentos a que los criterios elegidos nos orienten en ese procesos propuesto y a la vez tengan la potencialidad de ser específicos para situaciones concretas.

Conclusión

Dentro de una concepción de evaluación formativa el uso de rúbrica posibilita explicitar los criterios, si se trabaja con los estudiantes colabora con la autonomía del aprendizaje que debe desarrollar un estudiante universitario. A su vez genera insumos para que puedan pensarse como futuros docentes y los aspectos que hacen a las prácticas de enseñanza cuando se abordan problemáticas como la evaluación de los aprendizajes musicales.

La formulación de una rúbrica con las características que se han considerado, hacen alusión a la flexibilidad y la movilidad de uso en distintos momentos y distintos espacios curriculares. Hay ciertos aspectos, conceptos o criterios que son transversales en la musical , por ejemplo, poder mantener un pulso constante y regular, lograr producciones creativas, entonar afinadamente melodías con un manejo seguro de la parte rítmica, resolver imprevistos, entre otros. Por ende, se pueden pensar ciertos criterios generales disciplinares para lograr que las rúbricas puedan ser móviles y flexibles o bien adaptadas.

El Profesorado de Música Popular en su definición ideológico.- política adhiere a una perspectiva que favorece el diálogo entre los saberes académicos y populares. Si bien, es un tema que sigue siendo problemático en su resolución , desde la definición de los contenidos y los espacios curriculares es posible encontrar puntos de encuentro. Reconocer y validar los saberes que portan los estudiantes, que provienen en su mayoría de la música popular, es

también avanzar en esta tensión. En este proceso de vinculación se articulan estos saberes con los conocimientos académicos en la búsqueda de ofrecer una formación docente crítica, sólida, pensada.

La evaluación de los contenidos musicales en la formación debe focalizarse en dos dimensiones que se encuentran íntimamente relacionadas, lo musical y lo pedagógico. Avanzar en la construcción de la rúbrica nos posibilitó: Concebir la formación como una totalidad; generar a nivel de docencia universitaria y didáctica musical una herramienta de reflexión que puede ser estudiada, cuestionada o usada en situaciones similares; genera en los estudiantes herramientas para pensarse como futuros docentes en música, elaborar una guía para el aprendizaje que potencie situaciones de autonomía y conciencia de que es un proceso; a nivel de enseñanza es un orientador claro de todo el proceso, el inicio que permite considerar los distintos saberes, puntos de partida y niveles; el proceso de enseñanza y cómo contribuye la formación universitaria a partir de los diferentes inicios y los puntos de llegada.

Para finalizar, planteamos una posible rúbrica; la cual hemos ido construyendo basándonos en las tensiones propuestas, en los saberes previos y los diferentes niveles de los estudiantes, en el perfil de egresado, el plan de estudio, y por supuesto en los contenidos y objetivos de la asignatura. La búsqueda de esta propuesta de rúbrica tiende a procesos formativos de la evaluación en torno a la enseñanza musical, junto con ser un instrumento posible de ser tomado como referencia de manera amplia en la carrera y específica en diferentes espacios curriculares.

Propuesta de Rúbrica para Guitarra I del PUMPL

Criterio	Nivel Avanzado	Nivel intermedio	Nivel básico	Punto cero
EJECUCIÓN DE EJERCICIOS, OBRAS Y CANCIONES CON CANTO MÁS ACOMPAÑAMIENTO INSTRUMENTAL	Logra mantener un tempo constante y regular en la ejecución de una canción trabajando la independencia necesaria para poder cantar de manera afinada y acompañarse con el instrumento. Aplica en la interpretación acordes con extensiones e inversiones Logra desenvolverse de manera segura con el instrumento frente a un público Logra afinar el instrumento por sí mismo sin necesidad de un afinador y se da cuenta si la guitarra está desafinada Resuelve con rapidez imprevistos (como olvidarse la letra o algún acorde de la canción) Interpreta correctamente el ritmo de los géneros Maneja el sistema CAGED, aplica voicing en todo el diapasón Utiliza acordes con inversiones Puede ejecutar acompañamientos de Balada, Rock Pop, Blues, Bossa y a su vez variarlos Trabaja de manera correcta con el metrónomo	Logra mantener un tempo constante y regular en la ejecución de una canción trabajando la independencia necesaria para poder cantar de manera afinada y acompañarse con el instrumento. Logra desenvolverse de manera segura con el instrumento frente a un público Logra afinar el instrumento por sí mismo sin necesidad de un afinador y se da cuenta si la guitarra está desafinada Interpreta correctamente el ritmo de los géneros Puede ejecutar acompañamientos de Balada, Rock Pop, Blues, Bossa y a su vez variarlos Trabaja de manera correcta con el metrónomo	Utiliza una postura conveniente para ejecutar el instrumento Se da cuenta si la guitarra está desafinada Interpreta correctamente el ritmo de los géneros Puede ejecutar acompañamientos de Balada, Rock Pop, Blues, Bossa.	sin conocimiento previo directamente relacionado con el criterio
LECTURA MELÓDICA Y RÍTMICA .	Resuelve lecturas melódicas sencillas con el instrumento manteniendo un tempo estable Interpreta rápidamente cifrados armónicos con y sin extensiones y con inversiones. Logra leer e interpretar partituras, leyendo esquemas rítmicos simples y con síncopa.	Resuelve lecturas melódicas sencillas con el instrumento Interpreta rápidamente cifrados armónicos sin extensiones Logra leer e interpretar partituras, leyendo esquemas rítmicos simples	sin conocimiento previo directamente relacionado con el criterio	sin conocimiento previo directamente relacionado con el criterio
ASPECTO TEÓRICO APLICADO	Comprende y aplica conceptos armónicos en la interpretación, arreglo o composición. Aplica las escalas de manera correcta en la improvisación desarrollo de las ideas meloritmicas Logra rearmonizar o reemplazar acordes	Aplica las escalas de manera correcta en la improvisación desarrollo de las ideas meloritmicas	sin conocimiento previo directamente relacionado con el criterio	sin conocimiento previo directamente relacionado con el criterio

Bibliografía

- **Agüero Servín, M. (2006):** Conceptualización de los saberes y el conocimiento. Universidad Iberoamericana, Santa Fé, Ciudad de México.

- **Cano, E. (2015):** Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en la educación superior: ¿uso o abuso?. Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 19 N°2.

- **De Sousa Santos, B. (2006):** La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de Saberes. En: Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social. Buenos Aires, Argentina. ISBN 987-1138-57-7

- **Enriquez, P. y Figueroa P. (2014):** Escuela de sectores populares. Notas para pensar la construcción de contenidos escolares desde el saber popular y el académico- científico. Capítulo I Nociones Básicas de saber popular y saber académico- científico Miño y Dávila, Buenos Aires.

- **Gonzalez Royo, A y Bautista, A. (2018):** ¿Cómo evalúas a tus alumnos de instrumento? Ideas del profesorado de conservatorio acerca de los procedimientos de evaluación. Psychology, Society, & Education, 2018. Vol. 10. https://www.researchgate.net/publication/322904570_Como_evaluas_a_tus_alumnos_de_instrumento_Ideas_del_profesorado_de_conservatorio_sobre_los_procedimientos_de_evaluacion

- **Ibarra-Sáiz, M.S., Rodríguez-Gómez, G., Boud, D., Rotsaert, T., Brown, S., Salinas-Salazar, M.L., & Rodríguez- Gómez, H.M. (2020).** El futuro de la evaluación en la educación superior. RELIEVE, 26(1), art. M1. https://ojs.uv.es/index.php/RELIEVE/article/view/17323/15606

- **Torres Gordillo, J. J., Perera Rodríguez, V. H. (2010):** La rúbrica como instrumento pedagógico. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación N°23.

- **Vasco Uribe, C. (2012):** Distintas formas de producir conocimiento en la educación popular. En Educación y ciudad N°22 Enero- Junio 2012 ISSN 0123-04255 pp 113-13

Escritura en proceso y evaluación formativa en el Nivel Superior

IFDC SL

Guirao, Cristina - guiraocristina@gmail.com

Menéndez Zoppi, Luciana - lmenendezzoppi@gmail.com

Mailhos, Paula - paulajmailhos@gmail.com

Ibaceta, Ivana - ivanavanesa02@gmail.com

Lic. Cristina Noemí Guirao - Licenciada en Comunicación Social UNSL, Especialista en Lectura Escritura y Educación profesora, con Diplomatura en Gestión Universitaria. Actualmente es Profesora de Lengua en el nivel medio y Prof. Responsable de Alfabetización Académica con extensión al Área de Acompañamiento Estudiantil IFDC SL.

Lic. Menéndez Zoppi, Luciana: Licenciada en Psicopedagogía UNRC, Especialista Docente en Alfabetización Inicial, con Diplomatura en Gestión Universitaria Prof. Responsable de Alfabetización Académica y Psicopedagoga extensión al Área de Acompañamiento Estudiantil IFDC SL.

Ibaceta, Ivana Vanesa: Lic. en Comunicación Social UNSL. Especialista en Lectura, Escritura Y Educación por FLACSO. Actualmente se desempeña como docente en el nivel medio. Prof. Responsable de Alfabetización Académica con extensión a Acompañamiento y Seguimiento Estudiantil IFDCSL.

Mailhos, Paula Judith: Prof. de Educación Secundaria en Lengua y Literatura, IFDCSL. Prof. Auxiliar de Alfabetización Académica, y Prof. Responsable de Didáctica de la Lengua y la Literatura IFDCSL. Profesora en el Nivel medio para 5to y 6to año, docente de la asignatura: Lengua y Literatura .

Introducción:

Somos profesoras del IFDC SL y enseñamos en la unidad curricular Alfabetización Académica durante el primer cuatrimestre en el primer año de cursado. La misma, tiene formato taller y el objetivo es acompañar a los estudiantes en el proceso complejo que implica aprender sobre la lectura y la escritura en carreras de nivel superior. Cada año se inscriben y comienzan a cursar aproximadamente 500 estudiantes distribuidos en los seis profesorados que se dictan en la institución.

A partir del presente escrito explicamos cómo las actividades de lectura y escritura que se asumen como procesos continuos pueden ser evaluadas de manera formativa, atendiendo a los tiempos y desempeños de los estudiantes ingresantes que comienzan una carrera de educación superior. Se describen los principales instrumentos de evaluación, su potencialidad y resultados basados en una encuesta exploratoria, al final de la cursada, realizada a los estudiantes.

La metodología de evaluación en proceso, que asumimos hace algunos años, nos permite hacer injerencias continuas sobre nuestra práctica docente, sobre los contenidos y sobre las formas de evaluar. El objetivo de esta escritura es compartir nuestra experiencia. Para ello, comenzamos con un primer bloque descriptivo de los antecedentes educativos de nuestro equipo, después, planteamos las características del modelo pedagógico didáctico que asumimos desde la materia para el desarrollo de los contenidos curriculares. Posteriormente, incluimos el trabajo que realizamos con el uso de tics desde el aula virtual, comentando el armado de las tareas y actividades con la modalidad híbrida, los instrumentos de evaluación formativa y, por último, las voces de los estudiantes que cursaron esta propuesta de enseñanza.

Desarrollo de la propuesta:

Como docentes de la UC Alfabetización Académica del Instituto de Formación Docente de la Ciudad de San Luis observamos que uno de los mayores desafíos que enfrentan los ingresantes del nivel superior es el de poder desarrollarse como escritores y lectores acorde a las exigencias del nivel. En muchos casos, no lograrlo se transforma en una de las principales causas de desgranamiento estudiantil. Es así, que intentamos acompañar y sostener este proceso de transición para promover la permanencia en la institución.

Nuestra UC se ubica en el 1° cuatrimestre del 1° año del plan de estudios correspondiente a las carreras de los profesorados de Lengua y Literatura, de Inglés, de Enseñanza Primaria, de Historia, Geografía y Ciencia Política.

La Alfabetización Académica, desde hace pocos años, ha comenzado a significar un espacio y una necesidad fundamental para los niveles superiores de educación. La investigadora Paula Carlino señala que por alfabetización académica se entiende “al

proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes culturas escritas de las disciplinas. Es el intento denodado por incluirlos en sus prácticas letradas, las acciones que han de realizar los profesores, con apoyo institucional, para que los universitarios aprendan a exponer, argumentar, resumir, buscar información, jerarquizarla, ponerla en relación, valorar razonamientos, debatir, etcétera, según los modos típicos de hacerlo en cada materia(...)" (Carlino, 2013, p. 370).

La propuesta pedagógica didáctica

Partimos de considerar que, según el modelo pedagógico que se asuma desde un espacio de enseñanza, determinaremos el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes, así como la concepción de lectura y escritura que se sostenga, y por ende la concepción de evaluación. Asumimos el **modelo didáctico alfabetizador de Melgar (2016)**, que concibe las prácticas del lenguaje como tal a través del análisis del proceso de alfabetización que se da a lo largo de toda la vida del sujeto en función a su etapa evolutiva y a las prácticas comunicativas o discursivas que lo rodean. La lengua escrita es una creación cultural, es visual y se aprende específicamente en el ámbito educativo. Por lo tanto, la didáctica de la alfabetización debe tomar en cuenta estas características del objeto, en especial para no concebir erróneamente la enseñanza del docente como actividad amateur facilitadora de una "adquisición", cuando, por el contrario, la enseñanza inicial de la lectura y la escritura exige una experticia profesional que promueve, conduce y evalúa un proceso de aprendizaje culturalmente situado, complejo, consciente y esforzado.

Desde la asignatura Alfabetización Académica se sostiene la importancia de trabajar la lectura y la escritura como prácticas en la vida académica, con sus diferencias y especificidades, buscando desarrollar en el estudiante una actitud crítica y estratégica a la hora de elegir acciones para lograr escritos y lecturas profundas. En este marco, se entiende al sujeto que aprende desde la complejidad de sus dimensiones socioevolutivas, ya que ingresa a la escuela con la capacidad de hablar y escuchar una lengua o eventualmente más de una, para luego desarrollar y perfeccionar competencias a lo largo de todos sus niveles y ciclos. Especialmente, en el caso del estudiante de nivel superior de un profesorado que se está formando como futuro docente y debe ser capaz de reflexionar

en torno a la importancia de los procesos de lectura y escritura, y como profesional garante del derecho alfabetizador a posteriori.

Para Gottschalk y Hjortshorj, citado por Carlino (2005) el modelo didáctico imperante en la universidad concibe a la enseñanza como el acto de explicar a los estudiantes lo que el docente sabe sobre los temas de la materia; esta concepción deja fuera los modelos vinculados con la enseñanza de las formas de leer y escribir característicos de la misma. La alternativa que sugiere Carlino es cambiar el modelo en el que nos basamos y propongamos actividades para que los estudiantes puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un ámbito disciplinar a partir de la participación de prácticas de lectura y escritura que les son propias.

Prácticas de enseñanza con tics

El uso de herramientas tecnológicas, en nuestro caso el aula virtual, acompaña en el proceso de aprendizaje a nuestros estudiantes de nivel superior, en nuestro caso, permite ubicar los materiales bibliográficos en un espacio determinado, ordenado por clases y en categorías para la mejor organización estudiantil. Posibilita, también, llevar un cronograma semanal con alertas de actividades para favorecer la planificación de tiempos del estudiante.

El formato de actividades que se pueden cargar desde la plataforma brinda un soporte estable para la entrega de los trabajos escritos y para las instancias de rehacer que se solicitan con el fin de reforzar los procesos de recursividad de los mismos. Al mismo tiempo, permite al estudiante revisar los avances y cambios de su escritura con un portafolio ordenado de trabajos desde el primer borrador hasta el último.

El uso de los foros de presentación permite generar cercanía e inmediatez en los casos en que los estudiantes quieran comunicarse con los docentes en horarios fuera de la cursada presencial. Se destacan también, las posibilidades para trabajar la escritura, en donde los estudiantes comparten fragmentos de sus trabajos para ser leídos por compañeros y recibir sugerencias nuestras con el objetivo de orientarlos y trabajar la reformulación de sus intervenciones. De esta manera, experimentan la forma de corrección que tendrían sus trabajos finales y ello minimiza la inseguridad ante estas tareas.

Actividades de lectura y escritura:

Siempre partimos desde lo conocido, es decir, de textos que circulan entre los estudiantes, como toma de apuntes o resúmenes, para luego pasar a textos más complejos. Entendemos que para aprender es necesario generar "una cadena de desempeños de comprensión, variedad y complejidad creciente; es pensar y actuar a partir de los conocimientos previos que el individuo tiene y de la nueva información y experiencias propuestas" (Pogré, 2004, p.40).

La mayoría de los textos que damos a leer tienen por objetivo reflexionar sobre la lectura y escritura en contextos educativos. Algunos de ellos, como el informe de lectura y el ensayo, son de suma importancia porque, además de permitirles ejercitar los recursos de la explicación y la argumentación tan necesarios para la enseñanza, les otorgan voz propia a los estudiantes, permitiéndoles construirse como enunciadores desde su instancia de formación, para que puedan iniciar la construcción de su identidad autoral y posicionarse como pensadores críticos y reflexivos en el mundo que los rodea. Esto se logra en la medida en que ellos mismos se atreven a indagar en su pensamiento y lo explicitan mediante la escritura.

Los estudiantes elaboran y presentan trabajos prácticos de escritura de forma semanal, como "minute papers", esquemas conceptuales, resúmenes, informes de lectura, y por último el ensayo. Nos valemos de modelos de escritos de años anteriores de otros estudiantes o de ejemplos obtenidos en distintas instancias, algunos los utilizamos para que sean corregidos de forma colaborativa y otros para ver las características del porqué son textos académicos elaborados de forma adecuada.

Como estrategia de enseñanza promovemos la articulación con otros espacios curriculares para trabajar la lectura y la producción escrita a partir de textos pertenecientes a otros campos del saber. Así, los estudiantes pueden, por un lado, desplegar las habilidades y competencias que van adquiriendo a lo largo de la cursada en Alfabetización Académica y, por el otro, experimentar que cada disciplina, aunque comparta tipos textuales con otras, también posee ciertos modos de escritura, lenguaje o elementos formales que le son propios y particulares.

Evaluación formativa:

Desde nuestra materia asumimos una evaluación formativa, la cual se explicita con los estudiantes al comienzo de cada cursada, mostrando nuestra metodología de evaluación, así como los instrumentos y los criterios que sostenemos en función a los diferentes procesos de lectura y escritura. Para Alisedo (2017) la evaluación brinda información acerca de los niveles de logro que se presentan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera que en esta instancia quedan al descubierto los aciertos o dificultades que surgen de las implementaciones en el aula, aun de las más innovadoras.

Como señala Gimeno Sacristán (1996): "Las formas de concebir y practicar la evaluación tienen que ver con la evolución de las funciones que cumple la institución educativa en la sociedad y en el mercado de trabajo; las posiciones que se adopten sobre la validez del conocimiento que se transmite; las concepciones que se tengan de la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje" (p.338). Estas múltiples cuestiones son las que marcan la complejidad de la evaluación en el campo didáctico y pedagógico y obligan a repensar el concepto para comprender su importancia, ya que a veces, las prácticas evaluativas se asientan en concepciones contradictorias respecto de los marcos teóricos que enuncian.

Este tema adquiere especial relevancia debido a que la tarea del docente es revisar y actualizar su práctica educativa en función de un modelo didáctico de manera que es necesario, también, revisar la práctica de la evaluación, su finalidad, qué y cómo se evalúa. A partir de esta información, los docentes pueden proponer cambios en las propuestas de enseñanza.

En consonancia con este nuevo paradigma de la evaluación formativa, es que en estos últimos cuatro años hemos tomado la iniciativa, con todo el equipo docente que integra la UC, de plantear diversos instrumentos evaluativos, trabajar junto a los estudiantes la rúbrica de evaluación, construir listas de cotejo de producciones escritas y proponer varias entregas de los escritos mostrando el proceso de aprendizaje a través de instancias de retroalimentación constantes. Este último año, con el propósito de promover la autonomía, ofrecimos al estudiantado la posibilidad de elegir la forma en que querían ser evaluados. Para promocionar la materia debían tener aprobados cuatro instrumentos y, para regularizar, bastaban tres elementos de los cinco ofrecidos.

Es importante aclarar que para que esto funcionara e impactara en la organización de los tiempos de los estudiantes, fue necesario tener un cronograma desde el inicio del cuatrimestre con las fechas de entrega pautadas. De esta forma, los estudiantes pudieron

revisar las fechas del cuatrimestre en que estaban más o menos sobrecargados en otras materias y decidir estratégicamente qué trabajos o instancias seleccionar y cuáles dejar de lado.

Instrumentos de evaluación utilizados:

1. **Escritura de un resumen, de un informe de lectura y de un ensayo**: la escritura de este tipo de textos en educación superior implica para el estudiante un gran desafío comunicativo, cognitivo y cultural. Como también habilidades metacognitivas y metalingüísticas críticas que permitan analizar situaciones nuevas, reconocer expectativas y demandas retóricas (objetivos comunicativos, interlocutores, etc.).

Si bien estas habilidades son requeridas y evaluadas en el estudiante ingresante de manera continua, en muy pocas ocasiones son enseñadas de manera explícita. Lo que significa para el ingresante con menores recursos y capital cultural un desafío extra. Enseñar de manera concreta y explícita cómo se realizan este tipo de textos aumentaría el acceso y la permanencia de los estudiantes en el nivel superior. No enseñarlas implicaría reproducir las inequidades e injusticias sociales con las que llegan los estudiantes a un nivel educativo que en el discurso habla de democratización del acceso y en la práctica se encarga de negárselo.

Por lo tanto, resulta de extrema prioridad "una concepción de la escritura y la comunicación en general como proceso planificado y automonitoreado, con diferentes etapas previas al escrito final; como proceso complejo (...)" (Navarro, 2018, P.17).

Es necesario institucionalizar, curricularizar y adoptar estas prácticas de enseñanza en todas las carreras y disciplinas. La clave está en ocuparnos, planificar y anticiparnos a lo que puedan requerir el estudiantado.

2. **Evaluación múltiple opción en aula virtual:** Las autoevaluaciones en un aula virtual, como su nombre lo indica, promueven en el estudiante poder evaluarse a sí mismo en su proceso de aprendizaje, si bien este instrumento puede resultar tradicional y verticalista no podemos olvidar que muchos de nuestros estudiantes provienen del nivel educativo medio en donde este tipo de instrumento es muy utilizado y es con el que se encuentran más familiarizados. En nuestra experiencia, con frecuencia, nos encontramos

con situaciones de verdadera resistencia hacía otros tipos de evaluación más novedosos, y buscamos siempre la diversidad de instrumentos de evaluación en función a los contenidos teórico - prácticos trabajados en clases.

3. **Exposición oral:** Para finalizar el cuatrimestre se plantea la última instancia de exposición oral. El objetivo es que desarrollen sus habilidades desde la oratoria y la preparación de una clase corta. Se asignan diferentes temas del programa de la materia para ser presentados a sus compañeros, relacionándolos con actividades prácticas y tics. Se acuerda una rúbrica de autoevaluación para el estudiante, con los siguientes descriptores: exposición fluida, uso de vocabulario específico de cada autor y tema, desarrollo teórico, reconocimiento de los respectivos autores, articulación pertinente de los contenidos de la materia, utilización de recursos y procedimientos específicos de la argumentación y exposición durante el desarrollo del examen oral, apropiación de distintas estrategias de aprendizaje, estructura (introducción, desarrollo y conclusión) de la exposición, etc. Este último elemento es fundamental para la instancia presencial de evaluación y para promover futuras instancias de evaluación oral frente a los exámenes finales de las demás materias.

Rúbricas y Retroalimentación

Consideramos las rúbricas como "asistentes" de la evaluación y las definimos como documentos que articulan las expectativas ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de calidad (Anijovich y Cappelletti, 2017). Como asistentes de la evaluación y de la escritura permiten al estudiante autoevaluarse de forma continua y, al mismo tiempo, estar seguros de los criterios de evaluación que el equipo docente utilizará.

En el Anexo se puede observar un ejemplo de la rúbrica utilizada en la escritura del ensayo. Así pueden apreciar que los criterios y descriptores deben ser claros y compartidos; y si es posible, se pueden construir las rúbricas en clase con el estudiantado. Es necesario que sepan desde un primer momento lo que se espera de su trabajo para que puedan autoevaluarse con criterios dados de antemano. Justamente, para promover una clara retroalimentación entre docente - estudiante a la hora de realizar las correcciones en el proceso de escritura de cada trabajo.

Otro aspecto importante de la evaluación formativa que nos comprometemos a realizar es la retroalimentación. Ofrecer intercambios significativos a los estudiantes de modo sistemático resulta de particular importancia en la formación docente. La retroalimentación formativa es aquella que considera un papel activo del estudiante en la construcción de su significado. En palabras de Anijovich "[su] característica más importante es que tiene que ser plenamente comprendido por el estudiante para que pueda utilizarlo en la mejora de sus aprendizajes" (2017, p. 34).

En este sentido, consideramos imprescindible que el estudiante vuelva a entregar su trabajo con las sugerencias y modificaciones dadas por las docentes, a partir de las rúbricas trabajadas. Solo así, la retroalimentación se torna significativa, cuando el alumno puede "revisarla" para fortalecer su aprendizaje.

De esta forma se fortalece la escritura en proceso promoviendo distintas instancias de evaluación de las producciones. En un primer momento, el estudiante autoevalúa su trabajo con la rúbrica antes de llevarlo a clases. En segunda instancia, se realiza en clases la coevaluación entre pares, cada estudiante evalúa el trabajo de su compañero en función a los criterios de la rúbrica. Para finalmente, subir el trabajo en el aula virtual, donde será corregido por los profesores. Estos últimos evalúan el trabajo nuevamente en función a la rúbrica. Si los aspectos a ser evaluados son logrados por el estudiante, se coloca su aprobación o, si todavía se encuentran en proceso, se solicita una próxima entrega del escrito. En ambos casos, se les sugiere una atenta retroalimentación a partir de la devolución y observaciones del docente.

Las voces de las/los estudiantes

Sobre la evaluación formativa:

"Me sirvió de guía y de ver los errores que iba cometiendo en el proceso de mi trabajo, y sirvió mucho ya que si lo hubiéramos realizado sin proceso de evaluación, no hubiéramos obtenido los mismos resultados. Fue una gran oportunidad. "(Lucía, Profesorado de Primaria)

"La evaluación en proceso me ayudó. Me sentía frustrada cuando observaba la manera en que escribían mis compañeros y la comparaba con mi forma de escribir. Entonces, entendí que es un proceso y el modo de evaluar que implementaron no era incisivo, sino que me dieron la oportunidad

de entender mis errores en la escritura y así poder reescribir mis trabajos con los aportes de los profesores."(Lorena, Profesorado de Lengua)

Sobre las rúbricas:

"Personalmente me sirvió mucho aprender a realizar informes de lectura y utilizar rúbricas, algo que desconocía y que me permitió ponerlo en práctica en otras materias." (Sara, Profesorado de Primaria)

"Me parece una manera muy efectiva el implemento de rúbricas en los diversos trabajos, es una muy buena manera de autoevaluar nuestras creaciones y darnos cuenta que tan encaminado está el trabajo. Sí, pude implementar estas rúbricas en otras materias, como Práctica Docente. "(Camila, Profesorado de Educación Primaria)

"Sí. Me pidieron escribir un informe en otra alfabetización(didáctica), y las rúbricas utilizadas en esta materia me ayudaron muchísimo a desarrollarlo." (Guillermina, Profesorado de Inglés)

Acerca de la potencialidad de poder elegir entre distintos instrumentos de evaluación durante el año lectivo 2022, de un total de 600 estudiantes, el 80% de los encuestados respondió que les resultó muy positivo elegir la forma de ser evaluado, el 17% estuvo medianamente conforme y el 3% poco conforme.

Sobre los instrumentos de evaluación que le resultaron más amenos (cómodos) para su proceso de aprendizaje con relación a la materia. El 61% expresa que fueron los trabajos de escritura (resumen, informe de lectura, ensayo). el 20% la exposición oral, el 19% autoevaluación (múltiple opción).

Conclusión:

A modo de conclusión, podemos decir que, el recorrido por los diversos instrumentos de evaluación les permite a los estudiantes conocer los trabajos que circulan en el ámbito académico del nivel superior y las distintas instancias de evaluación a las que pueden acceder para avanzar en sus estudios logrando un aprendizaje significativo y autónomo.

Con esta metodología de trabajo, aspiramos a una *lógica de regulación de los aprendizajes (*Perrenoud, 2010) *que* no se encuentra relacionada con la fabricación de jerarquías, sino que tiene en cuenta las adquisiciones y los modos de razonar de cada estudiante lo suficiente como para ayudarlo a progresar en el sentido de los objetivos que su formación ve necesario. Desde este punto de vista, se puede decir que la *evaluación*

formativa es el pilar fundamental a tener en cuenta, y ha sido la encargada de introducir un carácter metódico, instrumentado y constante que se aleja de las prácticas de evaluación que tradicionalmente se utilizaron y se utilizan.

La evaluación formativa produce un quiebre en la concepción tradicional de la evaluación, ya que propone desplazar una regulación al nivel de los aprendizajes e individualizarla. La misma se relaciona con la idea de una intervención diferenciada, esto se puede asociar con los términos de enseñanza, de administración de los horarios, de organización del grupo-clase; incluso de transformaciones de las estructuras escolares. Además, exige una perspectiva igualitaria sobre la escritura, y tiene como objetivo fundamental revertir la frustración e inequidad con la que comienzan a cursar los estudiantes en el nivel superior.

Para terminar, consideramos que estas prácticas fortalecen la autonomía por parte de los estudiantes, al poder manejar sus tiempos, realizar sus elecciones de cómo quieren ser evaluados y de las constantes retroalimentaciones que se brindan. Estos son aspectos fundamentales para su formación como futuros profesionales de la educación, que el día de mañana enriquecerá sus prácticas desde una mirada inclusiva y proactiva.

Referencias bibliográficas:

-Alisado, G. et al. (2017). Clase Nro. 4. La evaluación en alfabetización inicial. Módulo: Taller de Escritura Académica. Modelo didáctico. Especialización Docente Superior en Alfabetización Inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes.

-Anijovich, R., & Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós . Voces de la Educación.

-Carlino, P. (2005). *Escribir, Leer y Aprender en la Universidad. Una Introducción a la Alfabetización Académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

-Carlino, P (2013). Alfabetización Académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol 18, (57), p.370.

-Casanova, M. A. (1995) Manual de Evaluación Educativa. Madrid. Edit. La Muralla.

-Melgar, Sara. (2016). Clase Nro. 2. Modelo Alfabetizador. Módulo Taller de escritura académica. Especialización docente Superior en alfabetización inicial. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

-Navarro, F. (2018). Manual de lectura, escritura y oralidad académica para ingresantes de la universidad. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.

-Perrenoud, P. (2010). La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas. Colihue. Alternativa Pedagógica Didáctica.

-Pogré, P. (2004). *Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción.* Buenos Aires: Papers.

-Ravela, Picaroni y Loureiro (2017). Capítulo 4. Evaluación Formativa. En *¿Cómo mejorar la evaluación en el aula? Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes.* Grupo MAGRO Editores.

-Sacristán, G. J. (1996) "Comprender y transformar la enseñanza", pág. 338. Ed. Morata, Madrid

RÚBRICA DE EVALUACIÓN DE ENSAYOS 2022

Se resalta en color gris el nivel alcanzado en cada criterio de evaluación de la rúbrica

Elementos	**Destacado**	**Aprobado**	**En proceso**
FORMATO -Interlineado -Márgenes justificados -Tipo de letra	Cumple con todos los elementos del formato Posee formato de ensayo.	Cumple solo con algunos de los elementos del formato. Posee formato de ensayo.	No cumple con los formatos.

-Nombre del estudiante en el archivo Word. -Uso de comillas solo en citas directas			
CARÁTULA: -Logo IFDC SL -Profesorado -Materias -Título: "Ensayo" -Nombres de los/las profesores/as de ambas materias y del estudiante. -Fecha.	Cumple con todos los elementos de la carátula. Los elementos aparecen en orden de jerarquía. Se utiliza toda la hoja y se distribuyen los elementos en diferentes tamaños de letra.	Cumple solo con algunos de los elementos. Los elementos aparecen en orden de jerarquía.	No cumple con los elementos.
INTRODUCCIÓN -Título del ensayo -Presentación y Contextualización del tema -Propósitos para abordarlo -Hipótesis y/o pregunta que se realicen a partir de la lectura de los textos y de la película.	El título es creativo y pertinente a la temática del ensayo El párrafo introductorio tiene un elemento apropiado que atrae la atención de la audiencia. Esto puede ser una afirmación fuerte, una cita de relevancia, una estadística, o una pregunta dirigida al lector. Debidamente contextualizado. La hipótesis es clara y coherente.	El título es pertinente. El párrafo introductorio tiene un elemento apropiado que atrae la atención de la audiencia. Pero este es débil, no es directo o apropiado. La hipótesis es clara.	El título no es adecuado. El párrafo no es interesante y no es relevante para el tema. La hipótesis no responde a lo solicitado.
DESARROLLO/ ARGUMENTACIÓN: Aseveraciones apoyadas adecuadamente en el uso de ejemplos, definiciones, argumentos, uso de citas, refutación, bibliográficas. Articulaciones entre los distintos textos.	Incluye todos o varios los elementos de evidencia (ejemplos, definiciones, argumentos, uso de citas bibliográficas.) que apoyan la opinión del autor. El escritor anticipa las preocupaciones, prejuicios o argumentos del lector y ofrece, por lo menos, un contra argumento o refutación.	Incluye dos o más elementos de evidencia (ejemplos, definiciones, argumentos, uso de citas bibliográficas) que apoyan la opinión del autor.	No Incluye elementos de evidencia (ejemplos, definiciones, argumentos, uso de citas bibliográficas.) que apoyen la opinión del autor.

CONCEPTOS: ● Práctica Docente contextualizada ● Dimensiones de la práctica docente ● Práctica docente y práctica pedagógica (diferencias) ● Práctica docente e institución educativa (relaciones)	Utiliza todos los conceptos claves o problemáticas pertenecientes a los textos trabajados..	Posee solo algunos de los conceptos solicitados.	No posee los conceptos solicitados.
CONCLUSIÓN: Síntesis de los principales puntos desarrollados y su conexión con los propósitos o preguntas planteadas.Reafirma la hipótesis o responde la pregunta de la introducción. -Reflexión personal vinculada con la imagen, frase o palabra trabajada el primer día de clase de Práctica.	La conclusión es fuerte y deja al lector con una idea absolutamente clara de la posición del autor. Un parafraseo efectivo de la idea principal empieza la conclusión.	La conclusión es evidente. La posición del autor es parafraseada en las primeras dos oraciones de la conclusión.	No hay conclusión, el trabajo simplemente termina.
GRAMÁTICA Y ORTOGRAFÍA **COHERENCIA Y COHESIÓN**	El autor no comete errores de gramática ni ortografía que distraigan al lector. El texto es coherente y se utilizan correctamente los recursos cohesivos.	El autor comete 1 o 2 errores gramaticales u errores ortográficos. El texto es coherente y son pocos los recursos cohesivos inadecuados.	El autor comete más de 4 errores gramaticales u errores ortográficos. El texto es poco coherente y son varios los recursos cohesivos inadecuados.
REFERENCIAS Y **BIBLIOGRAFÍA** **Normas APA**	Todas las fuentes, citas, estadísticas, y hechos creíbles están citadas correctamente y referenciadas.	Todas las fuentes, citas, estadísticas y hechos creíbles están citadas en su mayoría correctamente.	Muchas fuentes son inadecuadas y/o no están citadas correctamente.

Prácticas de evaluación en la enseñanza de la clínica fonoaudiológica

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Nacional de San Luis

Lic. Sonia Cecilia Echegaray - fonoceciliaechegaray@gmail.com

Esp. María Elena Pereira Flores - epereira@email.unsl.edu.ar

Introducción

En el marco de los cursos Práctica Profesional I y II de la carrera Lic. en Fonoaudiología, pertenecientes a 5to año de la carrera, los estudiantes realizan sus prácticas de atención de pacientes en la clínica fonoaudiológica de la Facultad de Ciencias de la Salud. El desempeño de esta actividad es evaluado en forma continua por docentes que adoptan el rol de supervisores.

En términos generales se procura que los estudiantes desarrollen habilidades de interpretación clínica en en las dimensiones de la voz, audición, lenguaje y fonoestomatología; promoviendo la integración teórico-práctica de los conocimientos adquiridos en el transcurso de la carrera, en acciones específicas que hacen al ejercicio de la profesión, como la promoción, prevención, diagnóstico, tratamiento, orientación y asesoramiento.

En suma, los cursos se centran en la integración de los saberes en el "hacer", es decir, la puesta en juego de los saberes en la clínica, por lo tanto se abordan y se evalúan contenidos teóricos que ya han sido dictados en años previos, ya no como un fin en sí mismo, sino más bien como medios o recursos para resolver una problemática puntual: la de los pacientes que les son asignados.

En el presente trabajo se busca realizar un aporte en torno a prácticas de evaluación llevadas a cabo en el curso Práctica Profesional I de la Lic. en Fonoaudiología. Los propósitos se centran en: describir prácticas de evaluación actuales, analizar concepciones teóricas que las sustentan, analizar ventajas y limitaciones de las formas de evaluación, para, a partir de tales reflexiones, proponer alternativas para mejorar las prácticas de evaluación existentes. Se busca realizar un análisis crítico y reflexivo en torno a las funciones que cumple la evaluación y cuán al servicio

del aprendizaje está. Se toman como marcos referenciales teorías constructivistas del aprendizaje.

Marco teórico

En primer lugar queremos plantear el concepto de evaluación de Zulma Perassi (2013) quien concibe a la evaluación como: "un proceso sistemático e intencionado de búsqueda de datos acerca de algún aspecto u objeto de la realidad, para elaborar un juicio de valor que permita fundamentar la toma de decisiones sobre dicho aspecto, procurando avanzar hacia una mejora del mismo" (p.2). Asimismo, la autora sostiene que un modelo democrático de la evaluación debe explicar y acordar con los evaluados los criterios que lo guiarán, de manera tal que estos permitan repensar las actuaciones (tanto del evaluado como del evaluador).

También Rodríguez (2003, en Alcaraz Salariche p. 18) define a la evaluación como: "la valoración informada de los procesos pedagógicos, principal referente de la calidad de la educación (…) Como una estrategia para la comprensión de la enseñanza y el aprendizaje (…) como una manera de conocer los procesos, para entender mejor los intercambios pedagógicos, con la intención de revisarlos, cambiarlos y, en definitiva, mejorarlos". (pp. 392-393)

Es posible identificar en ambas definiciones 2 aspectos importantes, la evaluación como proceso (no como un suceso o evento aislado), y el propósito intrínseco de la evaluación de mejorar aquello que se está evaluando. A su vez ambas se refieren a la evaluación formativa, cuya función es pedagógica y no a la evaluación sumativa, con función acreditativa. En estos 2 tipos de evaluación (sumativa y formativa) subyacen concepciones diferentes del proceso de enseñanza aprendizaje. Según Pons y Serrano (2012) provienen de 2 tipos diferentes de culturas evaluadoras. En la primera predomina la función social de la evaluación sobre su función pedagógica. Hay una separación de las actividades y tareas de evaluación, de los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuyos logros se pretende informar. Aquí la evaluación se efectúa en momentos puntuales y trata de medir, en términos cuantitativos, los aprendizajes realizados por los alumnos. Realza aspectos como la objetividad y la neutralidad frente a otros aspectos, como la pertinencia, la relevancia o la contextualización en la planificación y desarrollo de las actividades y tareas de evaluación. Concibe al aprendizaje como el resultado de un proceso

de reproducción de conocimientos y habilidades, que tiene lugar gracias al refuerzo sistemático de sus respuestas que el supervisor-docente ejerce, en el marco de una secuencia lineal y jerárquica de enseñanza que trata de determinar el nivel de aprendizaje del estudiantado. Esta posición cuantitativa y acumulativa del aprendizaje, se encuentra sostenida por modelos psicológicos muy próximos al conductismo.

Por el contrario, los autores también señalan que en la evaluación formativa se otorga prioridad a la función pedagógica y didáctica. Se vincula la evaluación con los procesos de enseñanza y aprendizaje sobre cuyos logros pretende informar. Aquí, la evaluación se extiende al conjunto del proceso de enseñanza y aprendizaje, llevándose a cabo tanto al principio del proceso como durante el mismo. Las tareas de evaluación reproducen las características de las actividades y tareas de enseñanza y aprendizaje en lugar de diferenciarse claramente de ellas. Además, se valoran competencias y aspectos cualitativos. El aprendizaje se concibe como un proceso activo de elaboración y comprensión de representaciones y significados por parte del alumno.

Elola (citado en Perassi 2013), sostiene que para que una evaluación sea formativa debe ser manifiesta (es decir, comunicada debidamente a los involucrados), confidencial (dirigida y difundida entre los implicados), negociada (implica construir sentido sobre ella, explicitar razones, acordar criterios), con resultados compartidos (con los sujetos que están involucrados en ese proceso, para revisar los desempeños o producciones y significar los errores y los logros) y finalmente, tender a la autoevaluación (se trata de enseñar a evaluar los propios desempeños de los evaluados).

Álvarez Méndez (2001) por su parte, introduce el concepto de justicia al definir la evaluación educativa, argumentando que esta última es esencialmente una actividad práctica que mira la formación integral de las personas que participan en los procesos educativos; por tanto es una cuestión ética, no sólo académica o técnica. Dirá que los procesos técnicos cobran sentido cuando se guían por principios éticos. Marcará la diferencia entre una evaluación objetiva y una evaluación justa y equitativa, señalando que estos aspectos no se excluyen, pero tampoco se confunden o se identifican. Así por ejemplo, podemos ser objetivos sin ser justos.

Descripción y análisis

Durante el curso Práctica profesional I se desarrollan tres instancias de evaluación. A continuación serán enunciadas, luego descritas y analizadas a partir de los marcos teóricos escogidos: 1. Una evaluación inicial con finalidad diagnóstica y acreditativa; 2. Una

evaluación procesual, continua; con función pedagógica; y 3. Una evaluación integradora, con función acreditativa.

1. La primera se realiza al inicio del curso; se trata de un parcial con modalidad de múltiple opción, cuya finalidad es diagnóstica, es decir pretende brindar una cierta aproximación sobre el conocimiento y manejo teórico que poseen los estudiantes en relación a aspectos y conceptos generales que se han desarrollado a lo largo de la carrera, y que en esta instancia se consideran fundamentales para comenzar una práctica clínica. Por lo tanto, quienes lo desaprueban no pueden comenzar la atención de pacientes y quedan en condición de libres. Es decir, podemos afirmar que esta instancia posee además de un valor diagnóstico, función acreditativa.

Es importante mencionar que la evaluación antes descrita fue pensada e implementada hace alrededor de 5 años a causa del constante levantamiento de correlatividades que permite a los estudiantes avanzar prescindiendo de la regularidad o de la aprobación de cursos en los que se enseñan contenidos que se tornan imprescindibles para la atención de pacientes. Tal es el caso de los cursos de Metodología Terapéutica en Fonoaudiología I y II. Desde ese entonces, salvo algunos cambios menores, se toma prácticamente todos los años el mismo parcial.

Una de las críticas que podemos hacer sobre esta instancia es precisamente la falta de adecuación del instrumento al grupo que se evaluará; ya que los parámetros han sido construidos a priori, las preguntas por lo general son las mismas todos los años, independientemente de las características de los estudiantes.

Pons y Serrano (2012) describen a este tipo de evaluación como una de las pertenecientes a la "cultura del test", ya que se trata de una prueba escrita, elaborada por los propios docentes, formadas por tareas de respuesta única, con sólo una respuesta correcta, que el alumno debe llevar a cabo en un tiempo limitado, habitualmente corto, de manera individual y aislada, y durante el cual no puede recurrir a ningún tipo de apoyo material (apuntes, libros u otros instrumentos) o personal (ayuda de otros compañeros, ayuda del profesor, etc.). La cultura del test, frente a aspectos como la reflexión o la comprensión, tiende a dar prioridad, en la valoración de las respuestas de los alumnos, a aspectos tales como la velocidad o la eficiencia de la ejecución. Esta cultura evaluativa se reduce a una evaluación sumativa.

Consideramos por un lado, que este tipo de evaluación no refleja el conocimiento y el grado de dominio que los estudiantes poseen en realidad, y por otro, que se centra en cuantificar errores,

para clasificar a los estudiantes, pero no da cuenta del proceso de aprendizaje. Perrenoud (2008) señala al respecto que:

Las pruebas escolares tradicionales se revelan de poca utilidad, porque esencialmente son concebidas en vistas del recuento más que del análisis de los errores, para la clasificación de los alumnos antes que para la identificación del nivel de conocimientos de cada uno. (...) Una prueba de tal tipo no dice mucho acerca de cómo se opera el aprendizaje y la construcción de conocimientos en el espíritu de cada alumno: sanciona sus errores sin darle los medios para comprenderlos y trabajarlos. (p.15)

En relación con lo postulado por Perrenoud, es importante destacar que los resultados de esta primera evaluación múltiple opción no son retomados o analizados para identificar los errores y trabajarlos luego, tampoco para mejorar el instrumento. No hacemos nada con esos resultados, más que colocar un puntaje que les permite continuar o los deja afuera de la materia. En términos del autor: "el diagnóstico es inútil si no desemboca en una acción apropiada".

En este sentido, Pons y Serrano (2012) dirán al respecto que:

La evaluación debería estar básicamente orientada a proporcionar informaciones útiles y relevantes para tomar decisiones de tipo pedagógico y didáctico que faciliten la adaptación de la enseñanza a la diversidad de capacidades, intereses y motivaciones del alumnado. El acento debería ponerse lógicamente en la función reguladora de la evaluación, no sólo en el caso de la evaluación formativa, sino también en el de la inicial y sumativa(p.13).

Asimismo, puede que este tipo de evaluación sea un tanto arbitraria, puesto que en 40 preguntas de múltiple opción con una respuesta única probablemente no se estén evaluando todos los conocimientos y contenidos que se espera que los estudiantes porten en esta instancia; es solo un recorte de contenidos que ha sido escogido de forma más o menos objetiva por los evaluadores. Pero eso no la convierte en justa. Tampoco sería una evaluación negociada o acordada.

2. La segunda instancia de evaluación que se menciona, se lleva a cabo en forma continua tanto en el microespacio de la sesión terapéutica cuando los estudiantes llevan a cabo la atención; como en encuentros semanales de supervisión, ateneos y socialización de casos clínicos. Es un tipo de evaluación procesual, puesto que se desarrolla durante todo el proceso de aprendizaje. Es dinámica, pretende realizar una valoración más de carácter cualitativo que cuantitativo, y

pretende ser global, en tanto se valoran una variedad de capacidades y aptitudes que deben desarrollar los estudiantes en el desempeño de sus prácticas clínicas.

En lo que respecta a la construcción de la norma o normotipo, en esta evaluación se valoran criterios preestablecidos, por lo tanto se trataría de una evaluación criterial. A su vez se articula esta última con una evaluación ideográfica, puesto que se contempla la evolución individual de cada estudiante durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las técnicas empleadas, la evaluación se realiza a través de la observación sistemática en el microespacio de las sesiones de intervención terapéutica y las producciones del estudiante, (planes de intervención terapéutica, planes de trabajo semanales e informes de los pacientes). También son evaluados a través de la intercomunicación en los espacios de supervisión colectiva, que realiza cada supervisor con su grupo de estudiantes. En consonancia con lo que sostiene Álvarez Méndez , acordamos que el diálogo puede ser el método de evaluación más potente para saber lo que las personas conocen.

Tal como se mencionó anteriormente, en dichas instancias se valoran criterios preestablecidos, algunos son más de carácter cuantitativo, tales como la asistencia, la puntualidad, la entrega de planes semanales de trabajo en tiempo y forma; mientras que otros son más difíciles de cuantificar, tales como el desempeño del rol de terapeuta; la integración de conocimientos teóricos en la práctica clínica; la capacidad de observación; el uso de metodologías, técnicas, recursos y estrategias de intervención terapéutica; el uso e internalización de la práctica discursiva disciplinar, el manejo y la elaboración de materiales que utilizarán en las sesiones, la creatividad, la participación en interconsultas, ateneos, supervisiones, etc. Sobre estos aspectos, el docente supervisor debe realizar una valoración cualitativa.

En el mejor de los casos esa valoración cualitativa se realiza con el fin de hacer devoluciones que permitan al estudiante hacer ajustes, modificar prácticas, enfatizar en el estudio de aspectos teóricos, repensar las estrategias. Así, el docente supervisor monitorea, andamia, marca errores, para que puedan ser superados en instancias posteriores.Todas estas acciones que realiza el docente conjuntamente con el estudiante le otorgan una finalidad formativa y una función pedagógica, pues se busca monitorear, acompañar los proceso de enseñanza- aprendizaje para ir realizando ajustes y mejoras en función de los requerimientos del proceso.

Consideramos de todas formas, que tanto la función como la finalidad de la evaluación, depende del docente que lleva a cabo la supervisión, y de la concepción que este último porta

respecto al aprendizaje y sobre el sentido de la evaluación. Respecto a esto último Perrenoud (2008) sostiene que:

La evaluación pasa por las prácticas de los actores, individuales o institucionales, que rara vez están desprovistos de razón y de razones, pero cuyas racionalidades son limitadas y diversas, a veces contradictorias. Aunque la evaluación pretende poner en práctica una razón científica y un rigor metodológico no se realiza sino a través de los sujetos que adhieren a ella y comunican su fuerza a los modelos (p.20).

En nuestro caso, si bien hay criterios preestablecidos en relación a los aspectos a valorar durante las supervisiones, y los mismos son conocidos tanto por docentes como por estudiantes, no existe entre los docentes un consenso respecto a qué hacer con esos resultados que se van obteniendo respecto al desempeño de los estudiantes.

Es decir, si durante el proceso de formación el docente se limita sólo a identificar las fallas del estudiante, y a consignarlas semana a semana en las planillas (tal vez realizando advertencias al estudiante respecto a los aspectos que debería modificar), pero no le brinda recursos o herramientas para lograrlo, no podemos decir aquí que se trate de una evaluación con función pedagógica, o de una evaluación formativa. Se trataría más bien de una evaluación sumativa, con función acreditativa.

Si por el contrario el docente posee una concepción constructivista del proceso de enseñanza aprendizaje, utilizará estas instancias de evaluación para mejorar en forma constante y gradual dicho proceso, para ayudar a descubrir en cada estudiante su potencial, sus puntos débiles, o los aspectos que debería trabajar. Es más un guía, que un controlador. La evaluación aquí adopta carácter de reguladora.

Lo mencionado con anterioridad es un aspecto que debería revisarse, para que la función y la finalidad de la evaluación no quede solamente librada a las características del docente que supervisa. En este sentido, por tratarse de un equipo de trabajo debería haber cierto consenso entre los docentes que integran el curso, y una concepción de base común que dé sustento a las prácticas de evaluación. Esto último aún no ocurre, tal vez la cita de Perrenoud de la página anterior nos permite entender el porqué de las dificultades para establecer consensos o para portar una mirada colectiva respecto a la evaluación.

Perrenoud (2008) además sostiene que:

Toda acción pedagógica reposa sobre una parte intuitiva de evaluación formativa, en el sentido de que hay inevitablemente, un mínimo de regulación, en función de los aprendizajes o al menos de los funcionamientos observables de los alumnos. Sin embargo para que llegue a ser una práctica nueva sería preciso que la evaluación formativa sea la regla y se integre a un dispositivo de pedagogía diferenciada. Es este carácter metódico, instrumentado y constante el que la aleja de las prácticas comunes (p.14)

Podríamos decir entonces, que en la Práctica Profesional I hacemos un intento de evaluación formativa, pero aún hay un largo camino por recorrer para lograrla en su sentido estricto, puesto que falta ajustar la sistematicidad del proceso de evaluación, y tal como lo sostiene el mismo autor "no se puede mejorar la evaluación sin tocar el conjunto del sistema didáctico y del sistema escolar". (...) "Nada se transforma de un día para el otro en el mundo escolar; que el peso del pasado es demasiado fuerte en las estructuras, en los textos, y sobre todo en las cabezas, para que una idea nueva pueda imponerse rápidamente. (p.8)

Al finalizar la evaluación procesual hemos comenzado a llevar a cabo hace 2 años una pequeña actividad de coevaluación, en la cual se les pide a los estudiantes (en la última clase en la que se reúne todo el grupo), que en forma escrita y anónima realicen una valoración del curso. Puntualmente se les pide que consignen 3 aspectos positivos y 3 aspectos negativos de la materia, y se les brinda la posibilidad de sugerir cambios. Luego el equipo hace una lectura de las respuestas y se conversa de manera informal acerca de la valoración de los estudiantes, pensando en la factibilidad de incorporar alguna sugerencia para el año próximo. El anonimato tiene que ver con otorgar cierta tranquilidad a los estudiantes, que sus respuestas no serán utilizadas en su contra en las instancias de evaluación siguientes.

Por último, es de destacar que en ninguna de las propuestas de evaluación descritas se fomenta la autoevaluación de los desempeños de los estudiantes. Aquí se podría pensar en incluir en la mitad del curso una tarea de autoevaluación; podría ser un cuestionario sencillo en el que puedan pensar en cómo ha sido su desempeño, cuáles son los puntos que consideran deberían ajustar, cuales son las fortalezas y aprendizajes que piensan que se llevan, etc.; para luego contrastar estos aspectos con la mirada del docente. Estas acciones permitirían acercarnos a una evaluación más consensuada y democrática. Esto podría hacerse durante (y no al finalizar el curso), para poder hacer ajustes en el transcurso. Al igual que la actividad de coevaluación tal vez sería más productivo realizarla durante y no al final.

3. La tercer evaluación se realiza al final del cuatrimestre. Para poder regularizar la materia los estudiantes rinden un examen integrador en el cual tienen que exponer y defender en forma individual y oral uno de los casos clínicos que les ha tocado atender. Esta evaluación es a mi juicio sumativa con función acreditativa.

En ella se intenta valorar la capacidad de presentar en forma sintética, clara y ordenada el caso clínico escogido, se observa si el estudiante puede identificar datos relevantes de los que no lo son, si logra realizar un proceso de diagnóstico, el uso de la práctica discursiva específica de la disciplina, la capacidad de argumentación fundada en diferentes marcos teóricos, si ha desarrollado habilidades para pensar en términos de la disciplina, etc. Es poco probable que luego de haber sorteado con éxito la etapa previa de evaluación procesual y continua, los estudiantes desaprueben en esta instancia, y no logren regularizar la materia.

Conclusión

Pensamos que la primera evaluación que se realiza ha sido un intento (bastante erróneo) de solapar una falla en el sistema actual. Al pasarse por alto la lógica de las correlatividades nos encontramos con un gran número de estudiantes que no estarían preparados aún para desempeñarse en esta instancia. Por otro lado, como nada les impide cursar la práctica, últimamente nos encontramos con números elevados de estudiantes. Esto genera ciertas complicaciones a nivel de recursos humanos y de infraestructura, ya que se trabaja prácticamente con el doble de residentes que años anteriores, y el número de docentes sigue siendo el mismo, además, no siempre el número de pacientes que hay en el servicio alcanza, y terminan atendiendo menos cantidad de lo previsto, corriendo el riesgo de no cumplir con los objetivos que se proponen en el programa; sería algo así como "a mayor cantidad de estudiantes menor calidad educativa".

A raíz de lo expuesto cabe preguntarnos ¿realmente tomamos ese múltiple opción para ver el nivel con el que llegan? ¿o los evaluamos para reducir el número de estudiantes que tendremos? ¿o lo hacemos por ambas razones? ¿Todos los docentes tenemos en mente las mismas razones cuando evaluamos a nuestros alumnos en esta instancia?, ¿esta evaluación les sirve a ellos, o a nosotros?. Tal vez detrás del argumento de que les falta formación, se esconden otros.

Respecto a la segunda instancia, la de la evaluación procesual, si bien hay muchos aspectos a pulir, y mucho para pensar y debatir en conjunto, pensamos que está más encaminada y tiene

a grandes rasgos características propias de una evaluación formativa. Habría que incorporar tareas de autoevaluación, para lograr que desarrollen mayor autonomía.

A la última evaluación propuesta, con función acreditativa no le haríamos modificaciones. Pensamos que si bien es sumativa, puede coexistir con la anterior, ambas complementandose.

REFERENCIAS

Perassi, Z. (2013) La importancia de planificar la evaluación. Aportes para debatir la evaluación de aprendizajes. Argonautas Nº 3: 1 - 16

Perrenoud, P. (2008) La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre 2 lógicas 1 ed. Colihue. Buenos Aires.

Pons, R., Serrano, J. (2012). Hacia una evaluación constructivista de los aprendizajes escolares. Revista de evaluación educativa, 1 (1). Consultado el día de mes de año en:

http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current

Alvarez Méndez, J.M. (2001). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Ediciones Morata.

La evaluación y la planificación institucional en diferentes niveles educativos. Génesis de un proyecto de investigación

Castagno, María Emilia
emiliacastagno@gmail.com
Rochereul Collado, Silvio Hernán
hernanrochereul@gmail.com
Marcello, Mabel
mabelmarcello@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito socializar aspectos vinculados a la génesis del proyecto de investigación denominado PROICO 04-2020 "Evaluación educativa y planificación institucional. Su vínculo en la educación básica y la educación superior. Un estudio de casos", de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis. Dicho proyecto comienza a consolidarse a partir del análisis de experiencias de investigación realizadas con anterioridad, en las que abordamos políticas de evaluación nacional, concepciones e impactos de la evaluación educativa en escenarios escolares específicos, como así también políticas de inclusión educativa en escuelas de la Provincia de San Luis. A partir de lo relatado por diferentes actores consultados en el marco de dichas experiencias, comenzamos a percibir la necesidad de abordar como objeto de estudio la evaluación y la planificación institucional en diferentes niveles educativos, para comprender su "lugar" en la Educación Superior Universitaria y en la Educación Obligatoria.

En esta oportunidad compartiremos aspectos de la propuesta escrita del mencionado proyecto, para luego avanzar en los desafíos que se presentaron en la puesta en marcha del trabajo de campo durante el primer año, el cual se vio atravesado por el contexto de pandemia COVID19.

Palabras claves

evaluación educativa- autoevaluación institucional - planificación institucional- educación superior- educación obligatoria.

Desarrollo

Al diseñar el proyecto de investigación "Evaluación educativa y planificación institucional. Su vínculo en la educación básica y la educación superior", tomamos como punto de partida las experiencias transitadas como investigadores en diferentes proyectos de investigación y extensión desarrollados desde el año 2014. A partir de los relatos de actores escolares consultados en escuelas de la Provincia de San Luis -mayoritariamente docentes y directivos-, nos encontramos reiteradamente con una necesidad de contar con herramientas que les permita repensar las acciones ejecutadas en las instituciones, es decir, con elementos para abordar la evaluación y la planificación al interior de las escuelas.

La escasez de espacios de reflexión conjunta, la ausencia de equipos técnicos (como por ejemplo gabinetes interdisciplinarios), los condicionamientos generados a las instituciones por la solicitud de aplicación de diversas políticas educativas, la sobrevaloración de aspectos administrativos que deja en segundo plano a lo pedagógico, la soledad en la que gestionan algunos equipos directivos, entre otros aspectos, colaboraron en la decisión sobre la dirección que daríamos a la nueva propuesta de investigación.

Además de los elementos recuperados en la palabra de diferentes actores, tuvimos en cuenta dos cuestiones: por un lado, que el proyecto se orientará a nutrir nuestro conocimiento en torno al campo de la evaluación educativa y la planificación. Por otro lado, aproximarnos a las realidades a través de una participación activa de los implicados en las mismas. De este modo, nos propusimos sostener un proceso de investigación alejado de una perspectiva extractivista del conocimiento, para situarnos desde miradas en las que el /la investigador/a y el contexto se modifican mutuamente a partir de un aprendizaje conjunto y dialéctico.

También recuperamos el interés por investigar procesos de evaluación y planificación institucional en la Educación Superior Universitaria, de la cual formamos parte. La Universidad tiene una extensa trayectoria en procesos de evaluación institucional (autoevaluación y evaluaciones externas), que se cimienta en la Ley de Educación Superior N° 24.521, la cual en su artículo N° 44 estipula autoevaluaciones cada 6 años, tomando como referencia los objetivos institucionales y evaluando docencia, extensión, investigación y gestión de las universidades públicas y que también contempla la evaluación externa, a cargo de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU)

Para dar direccionalidad a la propuesta, diseñamos objetivos orientados a: indagar los procesos de evaluación institucional que se desarrollan en las organizaciones educativas seleccionadas, analizar planes/programas y proyectos institucionales vigentes, comprender la relación existente entre la evaluación y la planificación institucional en contextos particulares. A partir de estos objetivos generales, surgieron búsquedas más específicas como: interpretar concepciones de evaluación y planificación, recuperar el sentido que los actores le otorgan a estos procesos e interpelar las políticas en las que se sustentan. Además buscando construir propuestas de evaluación y planificación de manera conjunta con los actores institucionales.

Los supuestos de construcción de sentido explicitados en el proyecto, son tres. En el primero, afirmamos que en las instituciones educativas no se desarrollan procesos sistemáticos de evaluación y planificación institucional con la participación de los actores. En el segundo, explicitamos que en la dinámica institucional no se percibe la necesidad de vincular de modo dialéctico a la planificación y a la evaluación. y por último, postulamos que la planificación institucional es percibida como algo que le compete a quienes gestionan la organización.

Teniendo en cuenta lo abordado hasta el momento, nos resulta importante realizar algunas aproximaciones teóricas sobre planificación y evaluación. De este modo, entendemos (tal como se sostiene en el proyecto de investigación 04-2020 (Resolución CS N° 126/18 y Resolución CS N°138/20) que la acción planificadora es una construcción continua, colectiva, participativa. Un movimiento dialéctico que articula lo que es, debe ser, puede llegar a ser y hacer. La planificación se recupera como una acción democrática, ya que se considera que es un proceso en el que se aúnan esfuerzos, que además orientan la acción hacia el cumplimiento de las metas buscadas por cada institución.

Cuando pensamos en la evaluación institucional, recuperamos la idea de una evaluación que se sostiene en el diálogo entre diferentes participantes: evaluadores, evaluados y otros actores sociales tornando al proceso democrático (Santos Guerra: 2014). Al decir de Macchiarola (2012), se constituye en “un proceso de aprendizaje institucional”.

Siguiendo a Bolívar (2006), al conceptualizar evaluación institucional identificamos dos modos de evaluación. Una de ellas es la externa en la que intervienen actores que no pertenecen a la institución evaluada. La otra, es la evaluación interna o autoevaluación, efectuada por los propios agentes institucionales, que trabajan en el reconocimiento de aspectos debilitados y necesidades, con el propósito de orientar la mejora institucional.

En el mismo sentido planteado por el autor, entenderemos la "evaluación institucional como un proceso y un espacio de confluencia que debiera integrar la evaluación externa dirigida a la eficacia y la interna o autoevaluación, más orientada a la mejora". (Bolívar, 2006: 39)

Consideramos que la evaluación se erige de modo complementario e indispensable para concretar la tarea de la planificación, por ello ambas se retroalimentan atravesadas por el contexto político, organizativo y por una dimensión ética como componente esencial y transversal a todo proceso evaluativo y planificador.

Las decisiones en torno a la metodología a implementar, tal como se explicita en el proyecto, fueron orientadas hacia un abordaje predominantemente cualitativo en el cual se reconoce y presta especial atención a los escenarios implicados, que están atravesados por complejidades, contradicciones y múltiples movimientos. En esta dirección, se otorga centralidad a los actores implicados, a partir de recuperar y comprender sus experiencias, prácticas, relaciones (Achilli, 2005) e interpretación de los significados que van atribuyendo a los escenarios institucionales de los que forman parte. Sin embargo, no perdemos de vista la importancia que los datos cuantitativos pueden ofrecer. (PROICO 04-2020 Resolución CS N°138/20)

Inicialmente, previmos la utilización de herramientas de la investigación que colaboren con la construcción de conocimiento en una doble dirección, por parte del equipo de investigación y también por parte de los implicados que realizan aproximaciones de sentido sobre su propia realidad. Entre las principales estrategias de recolección de datos utilizadas recuperamos: entrevistas en profundidad a referentes claves, relatos de actores institucionales, análisis documental y talleres. Esta última estrategia permite profundizar y construir conocimientos de manera conjunta, aportando información al proyecto pero también posibilitando a quienes habitan las instituciones escolares, problematizar sus propias realidades.

La selección de los casos se realizó tomando en cuenta los siguientes criterios:

- Trabajar con escuelas ubicadas en diferentes puntos de la Provincia de San Luis, a los efectos de recuperar la multiplicidad de miradas de contextos diversos dentro del territorio provincial. En esta dirección, inicialmente decidimos dar continuidad al trabajo en un Centro Educativo de la ciudad, para profundizar la investigación en ese contexto que fue escenario de anteriores investigaciones. Además, sumamos como caso a dos escuelas públicas del interior provincial. Decidimos trabajar con una escuela de la región educativa VI, que está ubicada en zona rural y la modalidad de trabajo con docentes se centra en la itinerancia, otorgando

particularidades al trabajo y organización institucional. A ello, se sumó también un colegio de la región IV, que cuenta con nivel secundario y está situado en una localidad del interior de la provincia de San Luis.

- Trabajar en el ámbito de la educación superior universitaria. Para ello, tomamos como referencia la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), específicamente la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), en la cual se han transitado tres procesos de evaluación. El último tuvo lugar en el año 2021, iniciado a través de la autoevaluación de todas las unidades académicas que componen a la UNSL, entre ellas la FCH.

Además, previmos un cronograma de trabajo para la puesta en marcha del proyecto, en el cual se especificaron de manera detallada, aunque flexible, las acciones a desarrollar año a año.

El proyecto obtuvo aprobación durante el año 2020, atravesado por un hecho inédito que condujo a toda la sociedad a poner un paréntesis a la cotidianeidad tal como venía transcurriendo. La pandemia COVID19, impuso un contexto que impactó a la sociedad en todas las dimensiones de la vida. Si situamos la mirada en nuestra labor como docentes investigadores, es posible identificar un momento marcado por el distanciamiento y la incertidumbre. Debimos detenernos a repensar lo realizado, y a medida que comenzó a pasar el tiempo a construir estrategias para reorganizar al equipo de investigación en otro contexto, en otra situacionalidad y con otras condiciones y atravesamientos. Así, comenzamos a conectarnos a través de la virtualidad, única opción para mantenernos en contacto. En dichas reuniones repensamos lo propuesto para el primer año de desarrollo, puesto que el panorama no era alentador y los ingresos al campo se vieron frustrados. Por ello, en primer lugar avanzamos en potenciar los marcos teóricos y también en tomar decisiones respecto a las instituciones en las que abordaríamos la investigación. En este escenario muchas veces nos encontramos con el desánimo de reunirnos en un sitio poco habitual e impersonal y atravesados por situaciones personales que sobrepasaban el límite de lo racional. Sin embargo, realizamos el esfuerzo para trazar algunas líneas de acción para sostenernos en el proceso.

Así, realizamos entrevistas de manera asincrónica a docentes, estudiantes, graduados, directores de departamento de la FCH, a los efectos de comprender las problemáticas institucionales identificadas. Además efectuamos un análisis documental a partir del trabajo con el informe de la FCH, el cual contempló el período 2013-2020.

Durante el primer año, el desafío se situó en abordar avances y construir conocimientos en torno a la planificación y la evaluación en la Universidad, dando una pausa al estudio en otros niveles educativos dado la imposibilidad de acceso al campo.

En esta dirección, el primer año de ejecución del proyecto, atravesado por estas situaciones adversas nos colocó nuevamente ante esta idea inicial en torno a la planificación y la evaluación como dos elementos que se exigen, que tiene carácter flexible y en cual el componente colectivo tiene un lugar central. La posibilidad de volver a pensar sobre lo proyectado nos permitió durante el primer año de puesta en marcha trabajar en torno a los procesos de planificación y evaluación en las instituciones de la Educación Superior Universitaria, profundizar en el estudio de normativas que la regulan, Ley de Educación Superior N° 24.521, regulaciones de CONEAU, Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) de la UNSL e informe de autoevaluación de la Facultad de Ciencias Humanas, para luego hacer foco en esta última unidad académica recuperando la mirada de algunos estudiantes, docentes, graduados, no docentes con sus valoraciones de diferentes aspectos relacionados con lo institucional, gestión académica, investigación, extensión, entre otros.

De esta manera hemos podido socializar aspectos vinculados a los inicios de nuestro proyecto de investigación, desde la formulación de la propuesta escrita hasta los primeros pasos en campo que tuvo a la Universidad como centro. Por otra parte, sabemos del recorrido que aún nos queda por transitar junto a las escuelas de la Provincia que forman parte de este proyecto y que nos acercaran otras perspectivas sobre la construcción de procesos de evaluación y planificación institucional contextualizados.

BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, Elena (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Libro Editor.

- Bolívar, Antonio (2006) Evaluación institucional: entre el rendimiento de cuentas y la mejora interna. Gest. Ação v.9 n.1 p.37-60, Universidade Federal da Bahia Centro de Estudos Interdisciplinares para o Setor Público. Salvador-BA janeiro/abril 2006 ISSN 1516-8891.

- Macchiarola,Viviana (2012). Hacia una evaluación participativa para instituciones en democracia. En: “La Evaluación y la Planificación en Educación. Algunas complejidades”. Sección I Evaluación y Democracia. Revista Alternativas- Serie Espacio Pedagógico- Año 17 (66/67). San Luis Argentina. L.A.E. UNSL.

- Santos Guerra, Miguel Ángel (2014). La Evaluación como Aprendizaje. Cuando la flecha impacta en la diana. Narcea Ediciones. ISBN 978-84-277-2073-2

- Proyecto de Investigación PROICO 04-2020 UNSL. Res. N° 138/2020

EJE 7: PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN: INSTITUCIONES Y PRÁCTICAS ANTES, DURANTE Y POS PANDEMIA COVID-19

Las prácticas de enseñanza en las clases escolares en espacios curriculares vinculados a las Ciencias Sociales en el primer año de la educación secundaria

FCH-Universidad Nacional de San Luis

Melisa Antonella Aguirre -

aguirremelisaantonellaunsl@gmail.com

Beatriz Pedranzani

betypedran@gmail.com

Nicolás Pereira

nicolasunsl@gmail.com

Resumen

El presente artículo, propone describir y comprender las prácticas de enseñanza en las clases escolares en espacios vinculados a las Ciencias Sociales en el primer año de la educación secundaria. La investigación se realizó en el marco del Proyecto de Investigación Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad" de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional San Luis, y del trabajo final de Licenciatura en Ciencias de la Educación de Aguirre Melisa.

Entendemos que las prácticas de enseñanza poseen carácter complejo, ya que atienden a distintos factores que la atraviesan: lo disciplinar, los sujetos a los cuales está dirigida, lo institucional, lo social y por ser una práctica cargada de incertidumbre, imprevisibilidad, inmediatez en las acciones que allí suceden, y la intencionalidad que orienta el accionar mismo, sumado a los cambios sociales y culturales de los últimos años.

La investigación se realizó desde una lógica cualitativa, de tipo descriptivo- explicativo, que abordó las prácticas de enseñanza, desde su acontecer en las clases escolares, realizando una indagación sobre las prácticas realizadas por dos profesoras, además de sendas entrevistas y análisis de documentos oficiales. El trabajo permitió conocer cómo son las prácticas de enseñanza en las clases escolares de primer año de la escuela secundaria en el espacio curricular

de ciencias sociales, cómo el docente lleva a cabo la clase, cómo es su estructura, y qué forma adquieren los conocimientos y saberes que se propician. En definitiva, lo que se buscó comprender es lo que acontece en el aula en sus condiciones naturales

Planteo Inicial

Desde el presente trabajo se propone conocer y comprender cómo son las prácticas de enseñanza en las clases escolares, de primer año de la escuela secundaria en el espacio curricular de ciencias sociales. La investigación se realiza en un escenario caracterizado por su complejidad, marcado por cambios sociales, culturales, tecnológicos, además por situaciones de múltiples pobrezas, por la crisis en el sistema de valores, la pérdida de autoridad, la desinstitucionalización de la escuela, entre otras situaciones. Entendemos que ello plantea hoy un desafío para enseñantes e investigadores y redunda en un interés por conocer cómo son las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en ese contexto. Esto adquiere relevancia dado que entender la enseñanza como práctica, implica reconocer la singularidad del acto de enseñar, considerando las decisiones particulares que el docente toma tanto en acciones observables como en las decisiones previas.

Además la atraviesan factores asociados a lo disciplinar, los sujetos destinatarios, lo institucional, y las características que asume una práctica cargada de incertidumbre y certezas, inmediatez de las acciones que allí suceden, y la intencionalidad que orienta el accionar mismo. Se asume una concepción de práctica de enseñanza que la entiende como una práctica social, intencional, escolarizada, regulada, e inscripta en un ámbito social, político, institucional, constituyéndose en una práctica contextualizada que, según Jackson (2002), influye no solo en la actividad, sino también en cómo la determinan e interpretan los actores sociales vinculados a ella.

Por ello surge la siguiente pregunta-problema: ¿Cómo son las prácticas de enseñanza que se llevan a cabo en las clases escolares en espacios curriculares vinculados a las Ciencias Sociales en el primer año de la Educación Secundaria? Se busca conocerlas e indagar cómo el docente lleva a cabo la clase, cómo es su estructura, cuáles son las metodologías de enseñanza que

utiliza, qué forma adquieren los conocimientos y saberes que se propician. Lo que se intenta es poder comprender qué acontece en el aula en sus condiciones naturales.

Algunas decisiones metodológicas

El trabajo de investigación se encuadra en una lógica cualitativa y se llevó a cabo en una escuela de carácter público de la provincia de San Luis, perteneciente a la zona céntrica de la ciudad. Se consideró el primer año de la educación secundaria, seleccionado 3 divisiones (de las 5 cinco que cuenta la institución) y dos docentes, dado que una de ellas está a cargo de dos divisiones. Se identificaron 3 grupos a los que llamamos: (GE): grupo de clase de la profesora P1; (GB): grupo de clase de la profesora P1; y (GA): grupo de clase de la profesora P2

Considerando la complejidad del objeto de estudio, se tuvieron en cuenta las siguientes fuentes de información:

- Las clases, donde acontecen las prácticas de enseñanza.
- Las docentes que fueron elegidas a fin de responder a los objetivos que guiaron a la investigación. Ellas aportaron información sobre sus prácticas de enseñanza y el material con el que trabajan.
- Documentos: planificaciones, programas y libro de texto.

En el trabajo de campo se realizaron 14 observaciones de clases, entrevistas en profundidad a las docentes observadas y análisis de documentos institucionales (programas y planificaciones). A partir del análisis e interpretación de los datos emergieron distintas categorías.

La estructura de la clase: Un análisis desde la identificación de los segmento

Para comprender las prácticas de enseñanza se realizó el análisis de las clases escolares, las que constituyen un "lugar privilegiado de la acción docente, del microcosmos del hacer*"* (Remedí, Furlan 1981 en Edelstein 2002:469) en respuesta a uno de los objetivos específicos planteados en el presente trabajo el interés se centró en observar cómo se *organizan las clases escolares desde los segmentos* en su acontecer mismo. Por ello se identificaron los segmentos de la clase,

para dar cuenta de cómo se estructuran, como así también ver los rasgos que presentan las prácticas, las regularidades y variaciones en la puesta en juego de las decisiones tomadas. Se recuperó el concepto de segmentos de la clase de Stodolsky, quien los entiende como: "una parte de la lección que tiene foco o tema y comienza en un punto y termina en otro. Un segmento se define por la especificidad de su formato instruccional, por la de las personas que participan en él, por la de sus materiales y por la de sus expectativas y metas de comportamiento." (Stodolsky 1991;27) y distingue entre segmentos instruccionales que tienen eje en la enseñanza y los de tipo de gestión tienen el foco puesto en la organización y control de la clase.

En el análisis, fue necesario atender a los contenidos que se desarrollaron, dada la necesaria relación entre contenido y la forma en que se enseñanza, e identificar los temas trabajados, para poder dar cuenta del hilo conductor de las clases, para ello se consideraron los programas de las asignaturas. Solo se pudo acceder a un programa y planificación de la docente (P1) identificando los contenidos de la Unidad 1. Los contenidos presentados responden al orden dado por el libro de texto de historia usado en las clases, como así también un tema referido al contexto provincial.

En cuanto a la docente (P2), no se pudo acceder al programa ni a la planificación por no ser presentado en la institución. Los contenidos se identificaron a partir de las observaciones de clases, se dificulta entender la lógica de su organización, lo que se refleja en las clases y en la desorientación de las estudiantes, ya que se salta de un tema a otro, sin mediar ninguna explicación previa. Se observa que el recorte realizado y la duración que le otorga en el tratamiento de los contenidos es episódica, es decir que se enseñan temas de forma breve, salteada, sin abordarlos con profundidad.

En la identificación de los *segmentos instruccionales*, se consideraron los distintos componentes que los constituyen, según Stodolsky (1991): el ritmo; el formato instruccional; participación y comportamiento de los alumnos, entre otros. Luego del análisis de los componentes podemos decir que la estructura de las clases de Ciencias Sociales de (P1) se caracterizó por organizarse entre 3 a 6 segmentos; y en las clases de (P2) se organizaron en pocos segmentos entre 1 y dos, luego del análisis de los segmentos se confirma lo que Stodolsky (1991) sostiene, cuando las clases se organizan en pocos segmentos se tornan menos atractivas, ello se observó en (P2), advirtiéndole poca diversidad en cuanto a los formatos instruccionales, falta de claridad en la organización de los contenidos, poco trabajo con el

contenido, escasas actividades que impliquen un desafío cognitivo para las estudiantes, donde además su ausencia en el aula fue marcada. La enseñanza se caracterizó por ser rutinarias, por la repetición de las actividades con énfasis en la copia de textos, no se presentaron acciones que inviten a reflexionar sobre el contenido de enseñanza, ni a interpretar la información presentada.

En relación con las clases de (P1), si bien hubo clases con pocos segmentos, se presentaron más "movidas", mayor trabajo con el conocimiento e interacción tanto entre la docente con las estudiantes como entre estudiantes por lo tanto despertó mayor interés. Se observa que los formatos más usuales en la docente fueron "las sesiones de preguntas y respuestas" una práctica que caracteriza a la enseñanza de las Ciencias Sociales desde una mirada más positivista, centrando la actividad en la localización de la información en el texto, su transcripción en la carpeta, y la actividad centrada en la lectura del libro de texto o páginas de internet, esto último fue una de las prácticas más recurrentes en las clases. La mayoría de ellas se iniciaron con un segmento donde el ritmo lo marcó la docente, organizando la clase. También el ritmo de los segmentos estuvo marcado por la interacción docente y alumno, dada por las sesiones de preguntas y respuestas al corregir las actividades. En otros segmentos, el ritmo estuvo marcado por la actividad, especialmente el trabajo en grupo

Otra de las características tiene que ver con la presencia del libro de texto se dio en ambas docentes, en una (P1) más que en el otra (P2), muchas de las actividades y lecturas que realizaban eran en función del libro. Su uso en la enseñanza de las ciencias sociales, es un material que ha estado muy presente principalmente en la enseñanza de la historia, en las prácticas observadas se presentan características de lo que Bonafe (2006) sostiene en relación con el control sobre el contenido a enseñar. En el caso de la docente (P1) se observa que el recorte de contenidos responde a lo establecido en el libro de historia, como así también las actividades a realizar. Aquí el libro de texto define que enseñar, y como enseñarlo, esto genera cierto grado de desprofesionalización de la docencia, ya que no es ella la que piensa la actividad, ni realiza la secuenciación de los contenidos, incluso fueron escasos los momentos de explicación, ya que la actividad consistía en leer del libro y completar la actividad que allí se propone. Otro aspecto que refiere a los libros de texto es que traducen el currículum oficial, en el caso de la profesora (P1) el material que utilizaba proviene del Ministerio de Educación de la Nación, en donde de cierta manera se operativiza lo que se espera en el currículum ya que allí se encuentra la selección y secuenciación del contenido, transmitiendo un una visión del

contenido, allí se plasma lo metodológico en tanto se plantean las actividades a realizar para el tratamiento del contenido. Cabe mencionar que en algunas clases el material, en este caso el libro, marcó el tiempo de trabajo en el aula ya que se tenía que devolver en sala didáctica, a raíz de esto la clase terminaba entre 10 a 15 minutos antes, luego de eso los estudiantes se ponían a hacer otra cosa como estar con el celular, charlar, etc.

Las formas que adquieren los conocimientos y saberes que se propician en las clases

Las prácticas de enseñanza, suponen un acto intencional en el cual dos sujetos, el que enseña y el que aprende entran en relación. En este sentido Davini (2008) sostiene que en la enseñanza se da una mediación pedagógica que implica que el sujeto que enseña es mediador entre el que aprende y el objeto de mediación, que son los saberes y conocimientos. Es en la práctica donde entran en juego un corpus de saberes y conocimientos, a partir de los cuales el docente toma decisiones y propone un conjunto de acciones en relación con el contenido en las clases.

Es por ello que analizaremos las formas que adquieren los conocimientos y saberes que se presentan en las clases escolares ya que es el ámbito donde se produce el acto pedagógico. A la hora de hacer mención a los conocimientos escolares entendemos que adquieren existencia en el aula a partir de un proceso de adaptación, que Chevallard (1998) denomina transposición didáctica que nos ayuda a comprender lo que sucede en el aula.

En un primer nivel de transposición, se realiza una selección del corpus disciplinar, constituyéndose así los conocimientos a ser enseñados, esto refiere a los contenidos que son seleccionados y secuenciados, que pertenecen a una propuesta curricular, es decir que se constituyen en objeto de la enseñanza. En relación con la selección de contenidos la presente investigación analizó un programa, el mismo estaba organizado en dos ejes, los cuales no tienen nombre, solo numeración, el primero lo integra 1 unidad y dos viñetas con los contenidos; y un segundo eje con 4 unidades.

En cuanto a la selección del contenido, la docente (P1) en la entrevista sostiene que la selección la realiza en conjunto con otros colegas que pertenecen a la misma área y que se basa principalmente en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) y en los diseños curriculares de otras provincias. La docente (P2), no hizo mención a lo expresado por (P1), sostuvo que

para la selección del contenido parte de un diagnóstico inicial, más "*temas seleccionados*" y "*criterios básicos para cada año*".

En relación con la *secuenciación de contenidos* en las observaciones de las clases de (P1), por momentos se tornó confusa, dado que en la clase sobre " El neolítico" solicita varias definiciones sin esclarecer relación con el tema o la razón por la cual trabaja esas definiciones.

En las clases de (P2), fue difícil dar cuenta del sentido y coherencia en la secuenciación del contenido a enseñar, porque luego de la explicación sobre el "Estado", lo relaciona con el Estado Argentino, luego pasó a copiar en el pizarrón la actividad a realizar. Sin dar continuidad al tema, en la clase siguiente copian sobre la "población económicamente activa". En otra clase (P2) vuelve a retomar el tema Estado y explicita que estos se "comunican" y da una actividad. Vuelve a cambiar de tema y en la última clase los estudiantes copiaron la actividad de construcción y producción de energía. Esta manera de abordar los contenidos da cuenta de la falta se secuencia.

Los *materiales utilizados* para la enseñanza, son escasos (P1) prioriza para la organización de la clase el uso del libro de texto, introduciendo pequeñas modificaciones, convirtiéndolo en una de las fuentes de conocimientos legitimadas, convirtiendo al libro de texto en uno de los materiales a los cuales recurre para realizar la transposición, ya que la lectura y las actividades fueron sacadas del mismo. Allí se reflejan intenciones, selección y secuenciación del contenido, actividades adecuadas para su tratamiento en el aula, ello que representa una forma de concreción del currículum prescripto y así la docente a perder protagonismo en la toma de decisiones respecto la propuesta de enseñanza.

Las actividades sobre el tema también son las ofrecidas por el libro, ello da cuenta de una desprofesionalización docente, dado que la práctica se remite a seguir la propuesta y los contenidos del libro, no hay intercambio o desarrollo de las ideas que hacen a la práctica docente, ni contextualización, ya que esto se realiza lo mismo en ambos cursos de (P1). Las fuentes de información mencionadas en la planificación son: fuentes escritas, cartográficas, cuadros estadísticos, trabajos de investigación, textos y herramientas informáticas, muchas de las cuales no fueron usadas en clase, sino que se recurre diariamente a internet en la búsqueda de definiciones. En las observaciones se registró en varias oportunidades *"saquen sus celulares", "busquen en el celular", "Googlealo*". Se registró algunas de las páginas a las cuales se refirieron fueron: "Wikipedia" y "rincón del vago":

Cuando las/los estudiantes utilizan los equipos celulares para acceder a información y no se discrimina entre una página genérica, que brinda información básica y errónea en algunos casos, como las sugeridas, de otras más rigurosas, se corre el riesgo de caer en un facilismo académico, por lo que es necesario darle apoyo a las/los estudiantes para acceder a información más confiable.

En relación con los materiales utilizados por (P2), en las clases observadas se utiliza mayormente el libro de texto, en la entrevista la docente expresa que "*el material lo otorgo yo",* la actividad principal y por medio de la cual las/los estudiantes se acercan al conocimiento, es que una estudiante copia en el pizarrón y el resto en la carpeta, sin ningún otro tipo de tarea, "ritualizandose" en cada clases. Para Perkins (1992), cuando hay repetición en la enseñanza (trabajo con manual, copiar y transcribir) se genera un conocimiento frágil. Sobre las actividades de aprendizaje**,** como se mencionó anteriormente, fue la búsqueda de definiciones en internet, en una de las observaciones se registró que la docente al inicio de la clase escribió un título en el pizarrón "El neolítico: un periodo de grandes cambios" (vale aclarar es el título denominado en el libro de texto) y luego como "actividad" escribió un conjunto de palabras cuyo significado habìa que "*buscar en el celular las definiciones*", y luego se retiró del aula. Ante esta situación y sin muchas explicaciones de parte de la docente un estudiante busco la palabra "estado" y en el momento de la corrección leyó la definición la cual estaba errada, se dio por la falta de explicaciones de la docente, ya que en ningún momento de la clase hizo mención a que refería a "Estado Nación" varios estudiantes realizaron lo mismo, ¿Cuál es el criterio de búsqueda? La estudiante solo leyó y transcribió la primera definición que aparece en Google.

En la búsqueda de definiciones las estudiantes lo que hicieron fue "copiar y pegar" información, cabe destacar que la docente no brindó herramientas o estrategias que le permita a las estudiantes identificar qué información corresponde o es valiosa para el tema a trabajar, ya que como refiere Díaz Barriga (2013), la información que se puede obtener por medio de las tecnologías no es en estricto sentido conocimiento, es necesario que el docente elabore una serie de estrategias para que el estudiante pueda identificar la información rigurosa que le permita movilizar procesos internos y que posibilite identificar aspectos, clarificar conceptos, reconocer su valor académico, establecer relaciones y no asuman la tarea como una respuesta mecánica. No se presenció un trabajo con el conocimiento, no solo se dio en relación con el trabajo con internet, sino que también sucedió con el libro de texto, en donde la docente

daba como actividad realizar lo que proponía el libro, generalmente responder a las preguntas sobre el texto, también los estudiantes copiaban a la carpeta párrafos del libro sin criterio alguno. En este sentido Perkins (1992), el habla del "síndrome del conocimiento frágil" a partir de 4 aspectos del conocimiento, podemos decir que se presentó un "conocimiento ritual" ya que las estudiantes siguen las reglas de juego de la escuela, es información que adquieren por repetición que solo sirve para cumplir con la tarea y que muchas veces no implica una comprensión de los mismos.

Otro de los conocimientos, a los que hace referencia Perkins (1992), lo denomina "conocimiento ingenuo" que es cuando los estudiantes se quedan con un conocimiento muy superficial sobre un tema, en las observaciones se registró que la docente (P1) realiza en varias oportunidades una pregunta sobre la Mesopotamia. Si bien la "Mesopotamia" significa "entre ríos", se observó que todos repetían casi por inercia a la pregunta, y con cierta superficialidad sobre el tema no dando cuenta de la apropiación del mismo en todo su significado. En este sentido, podemos decir que se puede producir uno de los obstáculos de apropiación del conocimiento que enuncia Quiroz (1991), y que se relacionan con el nivel de significación del contenido y el predominio de la actividad y en este caso la repetición mecánica a determinada pregunta.

En varias clases de (P1), se dieron preguntas simples en torno al contenido, presentándose un conocimiento "tópico", Edwards (1989) donde se espera respuestas puntuales, por una única palabra o alguna frase textual, respuestas precisas. La apropiación de este tipo de conocimiento consiste en la repetición, en poder recordar, la pregunta no admite explicaciones personales de los estudiantes, sino en nombrar correctamente y también vemos este conocimiento cuando asigna como tarea responder preguntas propuestas por el libro de texto utilizado donde se copian fragmentos que respondería la pregunta o recurren a buscar en internet respuestas y "copian y pegan". Este tipo de conocimiento produce una relación de exterioridad con el conocimiento, lo que lleva a una difícil apropiación del mismo, por parte de los estudiantes como una forma de dar la respuesta correcta y adivinar que se espera de ellos con la actividad. En relación al grado de exigencia, y de superficialidad, en reiteradas oportunidades a la hora de hacer las actividades propuestas la docente (P1) expresa lo siguiente "*eso es mucho, no lo vas a poder estudiar. Hacelo más cortito" "no recarguen mucho el cuadro, sencillito así después lo pueden estudiar*"

En cuanto a las clases de (P2), realizó luego de una breve explicación del tema "Estado y sus características", utilizando preguntas simples para que los estudiantes relacionen las características generales de los Estados con el Estado Argentino.

También utilizó una analogía, haciendo referencia a que las características del Estados son como los ingredientes de una receta. En la siguiente clase cambia de tema, una estudiante copia en el pizarrón sobre "la población económicamente activa", no explica la relación simplemente cambia de tema, retoma el tema de "Estado" recién en la próxima clase.Una de las actividades que propone la docente (P2) es la búsqueda en los diarios de ejemplos de las relaciones entre Estados, podemos decir que se presenta un conocimiento de tipo operacional (Edwards, 1989) ya que se presenta como aplicación de este conocimiento, en este caso sobre las relaciones entre Estados.

A modo de cierre en relación con el conocimiento de las ciencias sociales y su enseñanza, en las observaciones ambas docentes recuperan la utilización de definiciones o conceptualizaciones de ciertos contenidos de las ciencias sociales como por ejemplo el de "Estado", parten de una abstracción y luego en el caso de (P2) se remiten a lo local, no sucede lo mismo con (P1). En lo que refiere al contenido "Estado" vemos que las docentes se quedan solo con la abstracción, y no lo recuperan para trabajar por ejemplo hechos como la conformación de los Estados. Esto se refleja con otros temas en (P1) en donde frecuentemente trabaja con definiciones.

En relación con los saberes Mastache (2012) denomina "saberes del aula" al conjunto heterogéneo de saberes presentes en la clase escolar, integrados por los saberes que portan los docentes, los alumnos, diseño curricular, los libros de texto, recursos materiales, entre otros; y por las relaciones, que se originan en los encuentros y desencuentros en el ámbito de las clases escolares definido por el grupo de alumnos, el profesor y la disciplina. En algunas clases de (P1), se recurrió a los saberes cotidianos, con ejemplos de San Luis como el tema de "Los primeros habitantes de las Sierras Pampeanas", donde tenían que buscar información sobre el modo de vida, aquí la docente comenta sobre las grutas de Inti Huasi, las pinturas rupestres, y pregunta si conocen el lugar, lo que favorece la comprensión de los contenidos.

En cuanto a la posición que ocupan los sujetos en relación con el saber, vemos que se dieron situaciones donde reconocen al docente como poseedor del mismo y situaciones donde ante la necesidad de responder las preguntas se genera una situación de incomodidad por ejemplo

cuando la docente responde que el “Nuevazelandes” es un idioma existente, advirtiendo cierta incomodidad.

Este saber didáctico, se vio reflejado en las observaciones ya que en la mayoría de las clases comienza con una instrucción al tema, una explicación y luego el trabajo de búsqueda de información, en el libro de texto o internet y finalmente la corrección grupal de la tarea. En varias de estas clases se registró lo que Mastache (2012) denomina “saber ausente” ya que, al iniciar y terminar con el libro, a menudo culmina antes porque lo devolvía a sala didáctica y al final tanto docentes y estudiantes charlaban de temas ajenos a la clase.

En relación con (P2), las clases no registraron momentos donde circulan saberes, considerando las características que asumió la práctica, marcada por acciones rutinarias (copiar en el pizarrón), por lo que no se dio lugar a los saberes ni los acuñados por la docente ni los experienciales observándose un “saber inmovilizado”. Se buscó en cambio guardar apariencia, manteniendo el orden, por lo que las conductas de la docente oscilaron entre la despreocupación (ausencia reiterada en el aula) o “ver revistas en la clase”; y el control arbitrario (solicitando “copiar” o “hacer la tarea). Observándose momentos de evasión con charlas, sin ninguna intención formativa (sacar fotos, entrar a facebook) propiciados por la ausencia de la docente, luego de designar que una estudiante copie en el pizarrón.

Conclusiones

La presente investigación buscó comprender las prácticas de enseñanza propuestas en las clases escolares de espacios vinculados a Ciencias Sociales en el primer año de la educación secundaria. Para ello partimos de entender a la práctica como una unidad, algo más que la suma de las decisiones docentes ya que en ella entran en juego los sujetos, los segmentos de la clase, los conocimientos y saberes, la interacción que se promueve, y las metodologías de enseñanza, haciendo referencia aquí a los dos primeros aspectos.

En relación con la *identificación de segmentos* de (P1), se observaron clases con dos grupos de estudiantes, realizando la docente la misma propuesta en relación a contenidos, actividades y materiales, organizándose las clases entre 2 y 6 segmentos, y en donde las “movidas” Burbules (1999, en Sanjurjo, 2009) fueron escasas y recurrentes. En algunas se presentaron más “movidas”, con un mayor número de segmentos, observándose un mayor interés de parte de

los estudiantes y un mayor trabajo con el conocimiento e interacción, entre docente y estudiantes y entre las mismas estudiantes en relación al tema propuesto.

En cuanto a la otra docente (P2), fueron menos los segmentos (entre 1 y dos), evidenciándose la hipótesis de Stodolsky (1991) en relación a que estas clases de pocos segmentos se tornan menos atractivas. La ausencia de la docente en el aula, la poca diversidad en lo instruccional, cierta falta de claridad en el trabajo y la organización de los contenidos, redundan en un escaso desafío cognitivo para las estudiantes.

Sobre los *conocimientos,* ambas docentes promovieron de tipo tópico, mecánico y repetitivo, sin presentar propuestas cercanas a la reflexión crítica y a la toma de posicionamiento. Respecto a la secuenciación de los contenidos, fueron poco claras donde se presentó una secuencia muy confusa, reflejado en clases rutinarias con copias en cuadernos sin trabajo con el mismo, sumado a clases empobrecidas desde lo metodológico, adquiriendo en ambos grupos un conocimiento por repetición y alejado de la comprensión.

No se evidenció además la fuerte carga ética, que deberían tener estos espacios en pos de contribuir al razonamiento, la reflexión sobre la vida y la realidad en la sociedad, las diferentes culturas, aspectos que atraviesan la vida de las estudiantes, no lográndose recuperar la riqueza de los saberes de las ciencias sociales para posibilitar pensar actividades y tareas que fomente la participación, la interrogación hacia el contenido, la búsqueda de interpretaciones.

Bibliografía

- BERTONI, P (2009) La Transposición didáctica. Un campo de reflexión con múltiples posibilidades para la docencia. Publicado en "Conversación" Revista Interdisciplinaria de Reflexión y Experiencia Educativa. Nº 1 (2002) y en Fichas de apoyo a la Práctica Docente. Publicaciones Universitarias de la FHCE).

- DAVINI, Cristina(2008) "Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores". Santillana

- DÍAZ-BARRIGA,Angel (2013) TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. Revista Iberoamericana de Educación. Núm. 10 Vol. IV

- EDWARDS, Verónica (1990) El conocimiento escolar como lógica de apropiación y alienación. México (Mimeo) en Educación, Pedagogía y Formación Docente, II Congreso Internacional. Libro 2, Medellín. Universidad pedagógica nacional, Universidad de Antioquia, Corporación interuniversitaria de servicios, 140-154

- MASTACHE, Anahí(2012) Clases en escuelas secundarias. Saberes y procesos de aprendizaje, subjetivación y formación. Noveduc. Buenos Aires.

- PERKINS, D. (1992) La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente, Barcelona, Gedisa

- STODOLSKY S. (1991). "La importancia del contenido en la enseñanza" Paidós

- ZABALZA María, SARMIENTO José y PÉREZ Adolfo (2012). Las Prácticas de enseñanza de los mejores profesores de la Universidad de Vigo: el ámbito de conocimiento tecnológico. Revista de docencia Universitaria (REDU),10 (1), 145-1

Prácticas de enseñanza y vínculos: La necesidad de generar cambios para avanzar hacia situaciones deseadas que posibiliten una mejor la relación de los sujetos con el conocimiento en escuelas públicas.

Universidad Nacional de San Luis

Andino Paola

lorenapaola.andino@gmail.com

Pedranzani Beatriz

betypedran@gmail.com

Resumen

El presente trabajo da cuenta de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco del PROICO 4-1518 Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad. El trabajo emerge a partir de la preocupación por el acontecer en escuelas públicas que desarrollan sus prácticas en escenarios complejos donde se percibe un deslizamiento hacia nuevos formatos en todos los órdenes de la vida humana, donde la educación no ha escapado a los cambios estructurales que se producen. Y es en este momento de incertidumbre en donde cobra sustancial importancia preguntarse por el sentido, y las posibilidades de educar en tiempos posmodernos y en época de "fluidez", donde la inestabilidad institucional, obliga a una necesaria reflexión sobre el sentido de las mismas, su pertinencia, sus posibilidades, y su razón de ser.En este contexto los vínculos entre los sujetos cambian de cualidad, están sometidos a los encuentros y a los desencuentros siendo esta la matriz de los vínculos actuales, por cohesión y no por solidez, en términos de Lewkowicz, (2002). Es por ello que entendemos que la escuela hoy se encuentra en una encrucijada que necesita una revisión de sus supuestos, de sus prácticas, sus lógicas de sentido, y los vínculos que se construyen entre los sujetos que la habitan. El trabajo realiza una revisión y crítica acerca de lo que acontece en las prácticas de enseñanza a partir de aquello que posibilita y lo que obstaculiza que los sujetos puedan establecer una relación con el conocimiento escolar en cada experiencia educativa.

Palabras Claves: Práctica, Enseñanza, Vínculos, Conocimientos

1- **A modo de introducción**

El presente trabajo da cuenta de un proceso de investigación llevado a cabo en el marco del PROICO 4-1518 Educación y Subjetividad: Las prácticas, el currículum, los saberes y los vínculos en la producción de la subjetividad. El trabajo emerge a partir de la preocupación por el acontecer en escuelas públicas que desarrollan sus prácticas en escenarios complejos donde se percibe un deslizamiento hacia nuevos formatos en todos los órdenes de la vida humana, donde la educación no ha escapado a los cambios estructurales que se producen. Y es en este momento de incertidumbre en donde cobra sustancial importancia preguntarse por el sentido, y las posibilidades de educar en tiempos posmodernos. Lewkowicz, (2002) plantea que la época actual es la época de "fluidez", que se inicia en los mercados, en el flujo de los capitales y traspasa a todas las instituciones modernas y es así, cómo se quebró la solidez de los Estados y de las instituciones que lo nutrían: la familia y la escuela. Esta inestabilidad institucional, obliga a una necesaria reflexión sobre el sentido de los mismos, su pertinencia, sus posibilidades, y su razón de ser; según el mencionado autor frente a la agotada capacidad instituyente de esas instituciones, tenemos chicos y no infancia. Los vínculos cambian de cualidad, están sometidos a los encuentros y a los desencuentros siendo esta la matriz de los vínculos actuales, por cohesión y no por solidez. Es por ello que entendemos que la escuela hoy se encuentra en una encrucijada que necesita una revisión de sus supuestos, de sus prácticas, sus lógicas de sentido, sus actores, y los vínculos que se construyen. En la escuela actual, atravesada por una importante crisis, los vínculos parecen no construirse como lo fue en la modernidad, sino que nuevas maneras de socialización entran en juego. En este marco de incertidumbre, cobra importancia indagar sobre cómo se construye la relación con el conocimiento a partir de los vínculos docente –estudiantes (desde ahora D-E).

Cabe hacer mención aquí al concepto de "vínculo" el que proviene del latín "vinculum" que significa atar, unión, o atadura de una persona o cosa con otra; "vínculo sugiere la idea de un ligamen duradero, que une a los sujetos, con una declarada tendencia a la estabilidad aunque expuesto a alteraciones, rupturas, vicisitudes" (Berenstein, 2006, p: 22). Es en esta trama vincular en el que se produce la subjetividad, ya que la misma se realiza con otros, y entre otros. El vínculo relaciona de manera inconsciente a los sujetos, instaurando una relación de presencia, la cual genera distintas subjetividades. El vínculo no elimina el "uno mismo", ya que el motor del mismo es, como lo asegura Berenstein (2004), el concepto de "ajenidad", que no es otra cosa que reconocer al otro como ajeno. Lo esencial del vínculo es el "Dos", en donde

la presencia vincular no disuelve la presencia individual del otro. Sólo hay Dos cuando se produce la representación de lo ajeno, la representación de lo inaccesible, lo inabordable del otro.

Como problema de investigación se buscó conocer qué características tienen las prácticas de enseñanza, los vínculos que se construyen, la relación con el conocimiento que se propician, así como identificar las acciones que se constituyen en obstáculos para su logro, La investigación se encuadra en una lógica cualitativa y se llevó a cabo en el contexto pre-pandemia, en una escuela pública de nivel primario de la ciudad de San Luis. Se trabajó con 6 docentes del primer ciclo a cargo de las distintas áreas de conocimiento y en el trabajo de campo se realizaron entrevistas en profundidad y observaciones de clases. El análisis permitió develar dificultad para construir vínculos entre las/los docentes y las/los estudiantes, situación que fue obstaculizando la relación con el conocimiento. Los resultados que aquí se presentan pueden resultar desalentadores al momento de pensar la enseñanza, pero sólo constituyen un recorte de la investigación realizada, que intenta poner el foco en la importancia que tiene la relación vincular toda vez que se intenta lograr buenos aprendizajes e iniciar una construcción favorable con el conocimiento escolar. Se considera un aspecto importante a tener en cuenta al momento de planificar acciones educativas a nivel institucional.

2-Prácticas de enseñanza y las posibilidades de construir vínculos

Las prácticas de enseñanza suelen estar atravesadas por las expectativas que los/las docentes construyen acerca de los sujetos que aprenden. Estas representaciones anticipadas, tienen un papel crucial en la construcción de los vínculos que se dan en el ámbito educativo. Cuando éstas son positivas, permiten una sana intercomunicación entre los sujetos, porque se reconoce la alteridad de los mismos, y, por ende, su singularidad y ajenidad. En cambio, cuando son negativas, dificultan los vínculos ya que se parte de un "algo que se espera", pero que el sujeto no "reúne". Y en esa representación negativa, se pierde toda posibilidad de vínculo. Según Berenstein, (2008) las posibilidades de vínculo serían nulas, ya que no se establece un diálogo con la ajenidad del otro, sino que se trata de investir al otro, con toda una serie de falencias y/o debilidades que tal vez no estén en la realidad objetiva del sujeto, sino en la interpretación que se hace de él.

2-1 Las expectativas docentes respecto a las posibilidades de aprender.

Durante las observaciones de clases y especialmente en las entrevistas realizadas se pudieron observar cómo las representaciones de las/los docentes sobre las posibilidades de aprender atraviesan sus prácticas de enseñanza. Algunas situaciones se advierten cuando hay:

-Predicción negativa sobre las posibilidades del niño/a: Se pudieron percibir diferentes modos, palabras, gestos, que, de manera soslayada, daban cuenta de ello, *"vos que estas olvidadizo*", *"otro que no sabe", "a quién le copiaste"*, "*seguro que no trajiste la tarea"* entre otras expresiones. A través de estas expresiones se van haciendo evidentes sus expectativas negativas sobre las posibilidades de las/los niños. La seguridad de la docente descansaba en una expectativa negativa hacia el trabajo del alumno/a. La expresión usada posteriormente *"vio que la seño no se equivoca"* hace evidente en el niño, que la señorita no se equivoca al "pensar mal de él" y frente a ello el niño responde a las expectativas docente, en este caso negativas. Este es un ejemplo más de lo que Alicia Werba (2009), llama, la "trama congelada", en donde el vínculo se rigidiza en la representación anticipada del docente y no se da cabida a la transformación, ni del vínculo entre los sujetos, ni a la relación que el niño puede tener con el conocimiento.

-Las causas del no saber, siempre puestas en el niño/a: Antes que el vínculo se ponga en marcha, se pone en juego lo que Alicia Werba (2009) llama "trama interfantasmática", es decir que, a partir de representaciones negativas sobre sus alumnos/as el docente rigidiza el vínculo, dado que no espera cambios productivos en los aprendizajes. Se imposibilitan así las transformaciones que todo vínculo proporciona en la intercomunicación de los sujetos. Los problemas de aprendizaje se atribuyen a distintos motivos:

-Genético y gestacional, que los niños traen al nacer. Un ejemplo de ello: *D- ellos tienen problemas…problemas desde las familias. A veces… tal vez… que ya vienen desde el vientre de la madre, ¿viste? (maestra de 1°año).* Aparece aquí la imposibilidad de pensarse como parte importante en el proceso para que el niño/a logre acercarse al conocimiento escolar, porque la culpa de no aprender, está en él/ella, en sus padres, en el contexto en el que han nacido.

-Su personalidad: cuando se preguntó por qué creía que los alumnos/as no participaban. La maestra respondió: *D- …y no sé, pueden ser muchas las causas, a veces porque son tímidos, otro porque no les gusta, son así ya es su personalidad" (Docente 1°año).* Aquí se evidencia la dificultad en captar las circunstancias por las cuales los niños/as se quedan callados,

petrificados en el momento de la pregunta. La docente no puede percibir cómo reacciona frente a una respuesta equivocada, ni reflexionar sobre su propia práctica,

-La poca predisposición para aprender: desde un primer momento la docente plantea la no disposición de los alumnos. Ella expresa: *D- un buen porcentaje no están predispuestos a trabajar, para nada. Es por eso, las consecuencias ahora de que uno tiene que estar, a las alturas que estamos, uno tiene que estar machacando y machacando, la mayoría es así".* Esto es muy revelador y significativo ya que "la nada", tiene una gran contundencia, significa vacío, ausencia. Hay un postulado filosófico "de la nada, nada viene" …tal vez la docente no espere "nada" de sus alumnos y con esa predisposición se plantea la clase. Tal vez los niños/as son coherentes con estas expectativas tan bajas sobre ellos/as.

2-2 El vacío de mediación y la dificultad para la construcción de vínculos.

Enseñar, no implica aprendizaje de manera correlativa, sino que puede incidir de manera indirecta, y sólo a través de la tarea del propio sujeto que aprende. Esta implicación no siempre es tenida en cuenta por el profesorado, que suele concebir la enseñanza como mera transmisión de contenido, corriendo el riesgo de quedar atrapado en lo que Quiroga (1999) llama "omnipotencia despótica" dando como resultado una "*una matriz de aprendizaje, como apropiación instrumental de la realidad"* (p: 50), donde la mediación está ausente en las distintas acciones pedagógicas. Pudo observarse en las clases:

-Preguntas de fantasía: En algunas prácticas docentes se realizan preguntas que en realidad son un "como si". Es decir, se pregunta, pero cuando llega la respuesta, no es tenida en cuenta y se continúa con la estructura de pensamiento de quien formula la pregunta. Entonces la pregunta se vuelve de fantasía, parece que se interroga sobre algo, pero en realidad no se lo hace, dado que no se escucha la respuesta. En el siguiente registro, se observa un ejemplo de ello: *M: ¿cómo está el día?*; *A: soleado*; *M: pero dibujamos el sol con algunas nubes. No está todo soleado.* Aquí la maestra no considera la respuesta haciendo primar su pensamiento. Mientras se realiza este diálogo la docente va escribiendo en el pizarrón y los alumnos copian, sin dar lugar a constatar con la realidad, lo expresado.

-Explicación compulsiva: Este es el caso donde no se permite la interlocución entre sujetos, ni con el objeto de conocimiento, sino que se prioriza la enseñanza tradicional, tópica, y

fragmentada, en la que sólo una parte es activa en la relación, mientras que la otra, (E), asume la actitud pasiva de recibir. Las/os docentes, explican lo mismo, casi compulsivamente sin dar lugar a recibir las señales de comprensión del otro. A modo de ejemplo: Una maestra inicia la clase teniendo como objetivo "explicar" algunos conceptos, los alumnos/as se muestran cansados, aburridos, e indisciplinados. Sin calmarlos o ponerles un límite, comienza una conversación que solo ella sigue, dado que nadie se conecta con el tema, esto hace que cambie el tono de sus palabras, y sin advertir las señales de desconexión, continúa con una explicación monótona, lo que provoca mayor desconcentración. La docente, no pudo lograr una verdadera y real comunicación con sus estudiantes, quedando en un soliloquio, en dónde el "otro" no tiene lugar.

-Formas de referirse a los/las estudiantes respecto a sus capacidades para aprender**:** Pudo observarse cómo la manera en que perciben a los/las (E) impacta fuertemente en la posibilidad de construir una buena relación con el saber y en la trayectoria que tendrán durante el desarrollo de sus aprendizajes. Los juicios docentes se transparentan en las distintas expresiones usadas, en las formas de considerar las capacidades para aprender y la manera en que se referirse a ellos/as, "vos sos olvidadizo" "vos sos enfermito", "sos pícaro", "este tiene dificultades", "este repitió". *(Observación 1°año).* Llama la atención el modo en que se colocan distintos apodos. La mirada docente condiciona y las palabras, cargadas de prejuicios, afectan los desempeños cuando los sujetos se perciben como limitados o carentes de cualidades proactivas para el aprendizaje.

No es difícil suponer las sensaciones de angustia de esos niños/as, dado que el pasar al frente implica para ellos/as, en algunos casos, una explicitación de su no saber. En otro momento de la clase uno de los niños ante la pregunta de la maestra se muestra confundido, desconcertado, y expuesto a la interrogación. Sin poder entender la soledad del estudiante frente a una tarea que le resulta inaccesible, la docente expresa "pero no sabe" como resumen de esta instancia, estableciendo una comparación con los compañeros/as que podían responder correctamente.

Los aspectos señalados dan cuenta de la falta de mediación y de acompañamiento en el proceso de aprendizaje y pone en relieve una práctica de enseñanza que inhibe la posibilidad de establecer una buena relación con el saber y la imposibilidad para la construcción de vínculos.

2-3-Desconocimiento de las necesidades del niño como productoras de sentido.

Las clases se caracterizan por ofrecer tareas, cuentas, dictados, ejercicios desligados de las necesidades e intereses del niño/a y sin poder visualizarse los motivos de su selección y la genuina preocupación por promover los aprendizajes. Entre dichas prácticas podemos nombrar:

-Relación mecánica con la tarea. Es importante que las tareas propuestas consideren las necesidades propias del estudiante, para poder construir una matriz de aprendizaje que pueda reconocer el producto del propio trabajo y por ende poder reconocer el objeto de conocimiento como un "otro" que interroga, seduce, interpela la propia subjetividad. Por ello es importante que la escuela ofrezca ejercicios y actividades con sentido para los sujetos que aprenden. Por el contrario, se observa que no siempre se crea un espacio favorable para los aprendizajes, por ejemplo, cuando el/la E pregunta y la D trunca la comunicación y cambia de tema. ¿Qué valor puede tener la pregunta? Es en estos casos en donde el estudiante se queda sólo frente a la duda y con la necesidad de conocer, no tiene otra opción que repetir el contenido tal como se lo han mostrado, sin mediar conflictos cognitivos que le ayuden a significar y comprender. Se da, nuevamente aquí lo que Alicia Werba (2009) llamó trama vincular "congelada", en donde se obtura la posibilidad de vínculo y por ende la relación con el conocimiento. Así se da una escisión entre las tareas propuestas y escasa significación del conocimiento alcanzado. Esto se produce cuando, la disposición de las tareas, el modo de presentación, la falta de objetivos, la despreocupación por la conexión con el otro. hace que se produzca un quiebre entre "lo que se hace" y el resultado que se obtiene. En palabras de Ana Quiroga es un *"perderse a sí mismo, perder el producto del trabajo"* (Quiroga A. 1999 p: 84).

-Pensar crítico es significado como transgresión: Cuando el/la D vivencia cualquier cuestionamiento del E como agresión a su autoridad, ello puede conducir a reprimir cualquier pregunta del E que no se encuentre entre los interrogantes "esperados". El emergente se experimenta como intolerante por parte del D. El saber es considerado como repetición de lo "dado" y sumisión a las reglas de juego establecidas por quien detenta la autoridad. En palabras de Ana Quiroga "intolerancia al emergente". Por ejemplo, en una clase de matemática, una E evidencia que la D ha dado los mismos temas, quién lo toma como una afrenta personal y reprende a la niña. *M. El que faltó copia estas cuentitas. M. El que ya las hizo se fija que estén bien. A. Seño yo las terminé y usted me las corrigió. M. Bueno. Las mira del pizarrón si están bien. A. ¿Lo copio de nuevo seño? M. ¡No Sara! ¡No te hagas la pícara!*. La maestra toma la intervención de la niña, como una transgresión, "aquí se copia, sin decir nada" responde.

Dice Puget (2015*) "una idea que no soporta ser interrogada no suscita pensamiento"* (p: 47), y esto quiebra la posibilidad de encuentro con el conocimiento, porque hay un quiebre en el vínculo entre los sujetos. El pensar entre y el pensar con, necesariamente habilita a cuestionar las propias ideas. Entonces se establece un diálogo fundante de ese Dos.

-El error visto como escindido del proceso de aprendizaje: El proceso de enseñar y aprender como algo mecánico, no da cabida a la confusión del E, de esta manera los diálogos que se producen en la relación didáctica, parten de estímulos que buscan respuestas únicas. Si la respuesta no es la esperada, provoca en estos/as D una sensación de molestia. Se entiende el conocimiento como "algo" ajeno a la persona que lo construye y por ende algo que debe ser materializado en la respuesta correcta. Como bien lo expresa Quiroga *"El saber se interpreta como: repetición de la palabra autorizada, intolerancia al error"* (Quiroga, 1999 p: 85).

En las aulas, se produce lo que podríamos llamar "efecto ping – pong", de preguntas y respuestas. Estas últimas deben ser correctas, puesto que, si no lo son, se produce un fuera del juego en uno de los jugadores. En una clase de 1°año pudo observarse la siguiente situación: Una nena se levanta y muestra su cuaderno. La maestra, al mirar exclama: *M. ¡no has escrito nada!, ¡Me haces poner nerviosa! ¡Ya borré!* La reacción de la D hace que el intento de la niña por pedir ayuda: falle. La docente reprende a través de su gesto y su tono de voz. Parece que el no saber del E, el error, el desconocimiento de los contenidos, causa malestar en la docente. Y la niña queda sola, sin respuestas, sin el intercambio, ni la intermediación del adulto. Trama congelada, en las palabras de Alicia Werba (2009), con escasa posibilidad de transformación.

-Formas ritualizadas de exposición**:** En las clases se llevan a cabo acciones que responden a formas ritualizadas en el sistema educativo. Por ejemplo, levantarse cuando entra la maestra, formar y alinearse en una fila, levantar la mano antes de hablar, pasar al frente, etc. Prácticas que llevan muchos años en la tradición de la escuela primaria, y son producto de la modernidad, en donde la escuela según palabras de Da Silva (1995) es *"un dispositivo, institucionalizado, estatalmente controlado y regulado".*

La exposición de los saberes frente al "otro", (pasar al frente, dar una lección, contestar una pregunta frente a la clase) es lo que produce en muchos casos un sentimiento de vergüenza y agobio frustrante. Como lo podemos percibir en una niña: *M. ¿Ahi tenés una duda? ¿Querés pasar? ¿Te acordás de la suma? (la niña pasa al frente* mostrándose muy nerviosa y vergonzosa) (Observación 1°año). García y Peón (2013) señalan que el pasar al frente es muy

temido por los niños/as, porque está relacionado con la "vergüenza al no saber", y porque con esta acción se multiplican los *"efectos de vigilancia jerárquica" (*p: 116). Este hecho, en vez de solucionar el problema de "no recordar", acrecienta el malestar de la niña, dado que, además tiene que pasar al frente para hacer más explícito su "no saber".

El recorrido realizado hasta aquí, permitió identificar prácticas de enseñanza que obturan la construcción de vínculos entre los sujetos y obstaculizan la relación que pudiera establecerse con el conocimiento, y al mismo tiempo se presentan dificultades para poder identificar acciones que contribuyan a la construcción de vínculos favorables en el encuentro pedagógico.

3- Conclusión

El análisis de las prácticas de enseñanza en el 1° año de la Enseñanza Básica de la Escuela Primaria, permitió identificar recurrencias en las prácticas de enseñanza que no posibilitan entablar una favorecen la relación con el conocimiento. Tales prácticas se caracterizan por la imposibilidad de diálogo, escasa capacidad de escuchar y mirar al otro, ansiedad por lograr respuestas correctas, dificultad para respetar el proceso de aprendizaje que siguen los sujetos, persistencia de prácticas de enseñanza ritualizada. Se advierte dificultad para la construcción de vínculos entre D- E, puesto que para que se produzca el vínculo se debe reconocer al otro como otro, con las singularidades y particularidades de su ser. Un/a D que desnaturaliza el encuentro humano que se produce en el aula, dando tareas, explicaciones, rituales sin sentido, rompe la posibilidad de ese encuentro, observándose vínculos de dependencia cuando las prácticas son autoritarias. Se hace evidente el vacío vincular ya que, si bien los sujetos se encuentran en una misma situación o contexto, no existe el lazo de reconocimiento recíproco, necesario para que se produzca una vinculación genuina.

Estas prácticas, en muchos casos enmascaran mecanismos de protección, dependencia, autoritarismo, vacío de la mediación, desconocimiento de las necesidades del otro, que imposibilitan una relación significativa del niño con el conocimiento escolar. Observándose desmotivación, angustia, aburrimiento frente a la tarea. Incapacidad de reflexionar y de explicitar un pensamiento autónomo, fastidio y hasta en algunos casos paralización frente al conocimiento que se interpreta como inalcanzable. Un sujeto deviene otro, desde el vínculo que establece con los demás sujetos con los cuales interactúa. La figura del educador es crucial, ya que a partir de los vínculos que construye con sus estudiantes va marcando y realizando inscripciones en su subjetividad, en la forma de relacionarse con el conocimiento y con los

otros. Entendemos que valorar los vínculos que se construyen en esa interacción D-E, puede ser un puntapié inicial para mejorar la tarea cotidiana y la relación de los sujetos con el conocimiento escolar, tan necesaria en el contexto actual, aspecto que entendemos se ha de considerar en toda planificación del proyecto educativo de las instituciones.

4-Bibliografía.

- ALLIDIÈRE, N. (2004) "El vínculo profesor- alumno". Una lectura psicológica". Biblos.

- BERENSTEIN, I. (2004) "Devenir otro con otro(s). Ajenidad, presencia, interferencia" Buenos Aires. Paidós

- BERENSTEIN, I. (2008) "Del ser al hacer. Curso sobre la vincularidad" Bs As. Paidós

- KAPLAN, C y otros (2013) "Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela". Buenos Aires. Niño y Dávila editores.

- LEWKOWICZ, I. (2002) "Frágil el niño, frágil el adulto. Sobre la destitución de la infancia" Conferencia en el Hospital Posadas. Buenos Aires. Septiembre. Disponible en http: //www.pagina12.com.ar/imprimir/diario/psicologia/index-2004-11-06.html

- PUGET, J. (2015) "Subjetivación discontinua y psicoanálisis. Incertidumbres y certezas" Buenos Aires. Lugar Editorial.

- QUIROGA, A. (1999) "Matrices de Aprendizaje. Constitución del Sujeto en el proceso de conocimiento". Buenos Aires. Ediciones Cinco.

- WERBA, A. (2009) "La trama y sus vicisitudes" en Kleiman, S (compiladora) "Familias y Parejas" Psicoanalistas América Latina. Fascículo Virtual N° 1. Comisión de Familia y Pareja Fepal. 2006 – 2010

Prácticas de la educación inclusiva en tiempos depandemia

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis

Claudia Belardinelli
Ayelén Toranzo
Patricia Perez
cbelard@emil.unsl.edu.ar

Palabras clave: prácticas, educación inclusiva, pandemia

Resumen

Durante la situación epidemiológica dada a consecuencia del Covid-19, la contingencia llevó a tomar medidas de emergencia, entre otras, la suspensión de las clases presenciales, siendo la virtualidad el medio paliativo. En el marco de la educación inclusiva, durante la pandemia, quisimos indagar acerca de cómo transitaron este proceso los sujetos con discapacidad, por lo que decidimos entrevistar a docentes, padres y alumnos que cursan el Nivel Inicial y la Escuela de Nivel Primario de la Modalidad de la Educación Especial de la Provincia de San Luis, para identificar barreras y facilitadores a los que se enfrentaron en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pensando en la complejidad de las condiciones en tiempos de pandemia y las respuestas que brindamos considerando la situacionalidad. En consecuencia, se plantea la posibilidad de desempeñar una pedagogía que pueda dar cuenta de aquello que es propio de cada uno.

Prácticas, educación e inclusión. Análisis para repensar su posicionamiento actual

La pandemia llegó a nuestras vidas derribando todas nuestras certezas, nuestras formas de vincularnos, de realizar nuestras tareas y aún más, el modo de abordar las prácticas inclusivas. Podemos afirmar entonces, que generó cambios en distintos ámbitos e instituciones a los que tuvimos que adecuarnos rápidamente.

El aula se transformó en Classroom, los debates en foros, los encuentros en reuniones virtuales vía Meet o zoom, y un celular o un portátil en algo indispensable para mantenerse de alguna manera vinculado o conectado, debido a las medidas de suspensión de clases virtuales que acompañaron a las medidas de contingencia. Es así, que desde la Modalidad de la Educación

Especial en el Nivel Inicial y en el Nivel Primario la pandemia nos enfrentó al desafío, como docentes, como padres y como alumnos, de buscar alternativas para llevar adelante la ardua tarea de enseñar en virtualidad y de aprender mediante la misma.

En este sentido, para conocer cuáles han sido las prácticas y los avatares con la que tanto docentes, padres y estudiantes con discapacidad se han encontrado, es que decidimos indagar entrevistando a los actores, a los fines de recuperar sus voces, procurando reflexionar y revisar la propia práctica y el quehacer pedagógico en la escena escolar.

Este proceso indagatorio, no sólo requirió de una instancia de problematización y de reflexión durante el período de la pandemia, sino que en momentos de encierro, buscamos recuperar experiencias mediante las voces de los protagonistas, con el propósito de aproximarnos a comprender de qué manera se transita estas condiciones teniendo en cuenta su situacionalidad.

A raíz de ello, nos preguntamos, si la educación inclusiva es un proceso que parte de la necesidad de un cambio en cuanto a la capacidad para responder con equidad a la diversidad de los educandos que tienen derecho a una educación escolar de calidad, sin discriminaciones, ni exclusiones, ¿cómo se han desempeñado las prácticas docentes?, ¿qué es lo que han tenido en cuenta?, ¿se puede hacer referencia a una construcción significativa de conocimientos bajo una modalidad virtual?.

Los estudiantes son diversos y está presente la necesidad de un cambio, Pastor; Sanchez Serrano y otros (2014) sostienen que, la educación inclusiva se sostiene bajo la idea de que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción. Sin embargo, se preguntan ¿de qué diversidad estamos hablando y por qué despierta tanto interés desde un punto de vista pedagógico?, dado que existe una diversidad de diversidades, la cual se puede ver en una la forma en que cada alumno aprende, expresa lo que sabe y las diversas formas en que se van a implicar en su propio aprendizaje.

Para Sandoval y otros (2002), la construcción de un conjunto de materiales diseñados para apoyar a los centros educativos en el proceso de avance hacia escuelas inclusivas, se sostiene gracias a una educación que imprime la necesidad de un cambio en cuanto a la capacidad para responder con equidad a la diversidad, sin discriminaciones ni exclusiones; en donde las barreras para el aprendizaje y la participación aparecen a través de una interacción entre los alumnos y las condiciones de posibilidad que tienen.

De este modo, al momento de plantear estas cuestiones a los actores implicados acerca de cómo transitaron las instancias educativas en tiempo de pandemia, buscamos identificar barreras y facilitadores a los que se enfrentaron en el marco de las prácticas inclusivas.

La trama de la práctica docente según Edelstein (1995), nos invita a pensar en las prácticas de enseñanza como práctica docente, "...se alude a pasar de una manera de comprender la enseñanza a otro modo de pensarla, precisamente como práctica docente, para poder volver a ella, resignificándola....". (Edelstein, 1995: 46).

En este sentido, y ante las voces de los docentes que nos dicen: “En el transcurso nos encontramos con nuestras propias barreras, pero decidimos centrarnos en los facilitadores, para repensar las propuestas, para brindar apoyos en el proceso de enseñanza y aprendizaje”, nos lleva a la necesidad de pensar las prácticas desde la complejidad.

Lo que nos recuerda a Violeta Guyot, (2008) al proponer un modelo intermedio entre la epistemología y las ciencias sociales, que permite abordar las prácticas docentes en toda su complejidad. La “práctica docente” que se halla situada al interior de un microespacio, el aula, ese aquí y ahora en el que se va desarrollando “... las representaciones de los sujetos acerca del mundo y de sí mismos… los modos subjetivos del vivir y del pensar en la compleja trama de la cultura, condicionan las prácticas educativas y sus modos de concreción”. (Guyot, 2008: 44).

Así, la autora resalta que las prácticas educativas, deben pensarse desde un escenario complejo, (aula, institución educativa, sistema educativo y sistema social), atravesadas por determinados ejes: la vida cotidiana, las relaciones de saber-poder-sujeto, la dialéctica entre teoría y práctica, la situacionalidad histórica; que entran en juego al momento de enseñar, en este caso particular, nos brinda la posibilidad de pensar las prácticas y los avatares en los procesos inclusivos en tiempos de pandemia.

Analizar estas situaciones en el período de pandemia, en donde tanto padres como docentes han expresado: “la falta de contacto con el docente y sus compañeros, es lo que dificulta el aprendizaje y retrasa aspectos del desarrollo que impactan en el aprendizaje”, nos recuerda a uno de los rasgos que aún prevalece en la educación, que es el de homogeneizar.

En este punto, no estamos en condiciones de decir que todos los sujetos con discapacidad han vivenciado la pandemia de igual modo, dado que ante la expresión “pude quedarme con mi

mamá", nos lleva una vez más a repensar esos límites normalizadores que como diría Foucault (1974), seleccionan el rango de "receptibilidad".

Lo que nos lleva a Carlos Skliar (2021) y a su idea sobre el oficio de ser docente a partir del Covid-19, resaltando a la tarea de los educadores en un aquí y ahora: "En los encuentros virtuales que se dan en pandemia, noto una necesidad absoluta de marcar de dónde es cada uno. Por ello creo que, en este tiempo, hemos recordado y experimentado que escuela y hogar son dos lugares bien diferentes, aunque muchas veces se los piense integrados. Nuestro ahora de pandemia es un ahora impreciso y el aquí impone un mundo más quieto, a distancia." (Skliar, 2021).

De esta manera, Skliar nos invita a pensar sobre la propia tarea docente, que no sólo tendría que ver con el poder adquirir y construir un aprendizaje significativo, sino que más bien tendría que ver con sostener, acompañar, cuidar vidas y prestar atención a lo que está aconteciendo, tomando y teniendo como desafío, el de hacer la vida mejor en el aquí y ahora.

A modo de reflexión final

Si bien el discurso homogeneizador aún invade las prácticas docentes actuales, la crítica y la reflexión sobre el propio quehacer en función de una educación inclusiva, sigue siendo un gran interrogante en los ámbitos educativos institucionales. Poder pensar en una pedagogía que convoque con "hospitalidad" y "amorosidad" las particularidades de los sujetos con discapacidad, es un punto de inflexión que debemos sostener y comenzar a abordar en la escolaridad..

Pareciera ser entonces, que ponernos en el lugar del otro es un misterio, un intento de desciframiento entre lo que el otro es y puede o no hacer; lo que aún reviste de humanidad y lo que algunas teorías describen como carencias, estigmatizando o rotulando sus diferencias, su particularidad. O como diría Ignacio Calderón Almendros (2015) "situar la identidad por encima de la diferencia ha significado el uso de la generalización como forma de interpretar la realidad".

Por consiguiente, la cuestión a posteriori será la de pensar no sólo en las dificultades que la pandemia nos puede haber dejado, sino en ser capaces de reflexionar sobre estas situaciones para abordar una pedagogía que sea capaz de darle la bienvenida a "cualquiera", con un poco

de “amorosidad”. Una pedagogía que nos indique lo genuino, lo propio de cada uno, para que a la hora de llevar a cabo las prácticas inclusivas, sean las diferencias las que invadan el escenario que hoy hemos planteado.

Bibliografía

-Almendros Calderón, I. (2015). “Abro el ataúd y aquí estoy. Discapacidad como opresión y educación liberadora en la construcción de la identidad de mi hermano”. Curso Pedagogía de las Diferencias. FLACSO.

-Edelstein, Gloria (1995). “La enseñanza en la formación para la práctica. Educación, formación e investigación”. En: https://ens9004-mza.infd.edu.ar/sitio/p-n-f-p/upload/Edelstein-Analisis-Didactico_1.pdfnfile:///C:/Users/claudia/Downloads/6219-32400-1-PB.pdf

-Foucault, Michel (1974). Los anormales. Curso en el College de France (1974-1975), Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires 2000.

-Foucault, Michel (1975) Vigilar y Castigar, Ed. Siglo XXI Buenos Aires.

-Guyot, Violeta (2008). "La enseñanza de las ciencias. Un análisis a partir de la práctica docente" en Las Prácticas del Conocimiento. Un Abordaje Epistemológico, Educación Investigación Subjetividad. San Luis. Argentina.

-Skliar, Carlos (2021). “El oficio docente en tiempos de pandemia”. charla, Muñoz, M, En: https://www.ellitoral.com/educacion/carlos-skliar-hoy-tarea-educadores-rehacer-mundo-escombros_0_gVY4osBFiX.html

-Pastor, Carmen; Sanchez Serrano, José y otros (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. En: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf

-Sandoval, Marta y otros (2002). Index for Inclusion. Una guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. En: https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/514

El Currículum un Campo Complejo y de Acción:
Avizorando Cambios para la Construcción de un nuevo Plan en la Carrera de Nutrición

Universidad Nacional de San Luis
Facultad de Ciencias de la Salud
Facultad de Ciencias Humanas - leobuzzi18@gmail.com
María José Porta - mariajoseporta@yahoo.com.ar

Palabras claves: currículum- educación superior- tendencias- lineamientos- Nutrición

Resumen

El presente trabajo surge a partir de la profundización teórica planteada en el marco del trabajo monográfico final de la Especialidad en Educación Superior de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), que se está desarrollando, y pone énfasis en las tendencias y lineamientos actuales del currículum en la Universidad, con especial referencia al plan de estudios de la carrera de Licenciatura en Nutrición que se dicta en dependencias de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL.

Su propósito principal es presentar conceptualizaciones puntuales acerca del currículum como así también los aspectos estructurales formales y procesales prácticos que favorecen u obstaculizan la concreción del mismo. También, se avanza en el desarrollo de las principales tendencias del currículum en la Educación Superior, considerando los tiempos y desafíos de un contexto complejo y cambiante. Asimismo, se destacan algunos lineamientos que podrían conformar la propuesta curricular de la carrera de Nutrición, acudiendo a distintos posicionamientos.

De este modo, los aportes teóricos presentados están dando lugar -en el seno de la comisión de carrera- a la discusión compartida y fundada acerca de los retos que se plantean en la construcción de un nuevo plan de estudios para la citada carrera.

Acerca del currículum

En el presente trabajo, se parte de entender al currículum como "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos

intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social" (De Alba A, 1995, p.59). A través de este concepto, la autora advierte sobre la controversia que reviste el currículum como campo de poder, saber, resistencias y acuerdos que protagonizan diferentes sujetos sociales, condicionado a las contingencias y al devenir histórico.

El currículum es un campo complejo signado por múltiples interrelaciones, en él se articulan y decantan los proyectos sociales, económicos, políticos, ideológicos junto al conocimiento disciplinar. Esto impone algunos tintes, el currículum es un "campo problemático" de saberes y, al mismo tiempo, es "problematizador" de los discursos y las prácticas (Pedranzani, et. al 2013). En este último sentido, el currículum ofrece una oportunidad significativa: atender a las condiciones de su existencia para proyectar su transformación. A propósito de ello, se rescata la concepción de Stenhouse quien entiende al currículum como acción, como un proyecto factible y flexible frente al acontecer de la clase, destacando al docente como un sujeto activo, un investigador, protagonista de su desarrollo: "un currículum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica" (1985, p. 29).

Por su parte, Ferry (1997) también le otorga un papel de relevancia al currículum sosteniendo que es uno de los "mediadores" en la formación académica y para dicho cometido se acude a uno de los dispositivos curriculares, el plan de estudios (Davini, 2006).

Según Díaz Barriga (1981), un plan de estudios es una propuesta política educativa de carácter público y reconocimiento oficial que las instituciones ofrecen para satisfacer demandas procedentes de la sociedad, atendiendo a la formación ciudadana, profesional y comunitaria .

Díaz Barriga (2005) afirma que cuando una institución universitaria decide modificar o implantar nuevos planes de estudios puede enfrentarse a un doble obstáculo: la carencia de espacios académicos y el riesgo de convertirse en una actividad de gestión, gestando una fuerte tensión entre las esferas burocráticas-administrativas, académicas y de legitimación, poder y hegemonía que toda propuesta curricular conlleva. A su vez, esta última debe conjugarse con aspectos prácticos que también marcan horizontes de posibilidad y concreción del currículum según la realidad de cada institución educativa (Stenhouse, 1985). En coincidencia con ello, De Alba (1995) afirma que un currículum no solo se construye desde sus **aspectos estructurales formales sino también desde los procesales prácticos** que interactúan en el

devenir del currículum. Los primeros refieren al cumplimento de las disposiciones legales, burocráticas y administrativas que hacen del currículum un documento formal y académico; establecen las bases y condiciones para la implementación del currículum como: las normativas y exigencias de evaluación, la delimitación y organización de los contenidos, tiempos, espacios y recursos humanos, entre otros (De Alba, 1995; Sacristán, 2010). Mientras que los factores procesales prácticos, aluden a la situacionalidad social -histórica, geográfica, cultural-, en la que deviene la puesta en práctica de dicho currículum en las instituciones educativas.

Otra de las características que tiene el currículum, es su estrecha relación con la sociedad, con las necesidades y demandas que emergen de los sujetos sociales en ciertos momentos históricos. Su apertura hacia la comunidad, le aporta un profundo sentido y dinamismo en la formación de profesionales, además de otorgarle pertinencia social y cultural.

Relación Universidad- Currículum- Sociedad

Las instituciones educativas, especialmente las de Educación Superior (en adelante ES) y sus aspectos curriculares en particular tienen que comprenderse en el marco del contexto histórico, político, económico y social de las que forman parte. En la actualidad, nos encontramos transitando un contexto inestable, dinámico y complejo que afecta a todos los órdenes de la vida: la modernización de los procesos productivos, los avances tecnológicos, los cambios en la estructura del empleo, la aparición de entornos laborales inciertos con nuevas exigencias para el desempeño en el trabajo y para el ejercicio profesional, el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC´s), la globalización de la economía, la internacionalización de los procesos sociales que exigen apertura mental, el valor agregado del conocimiento en la producción de bienes y servicios, entre otros (Escorcia Caballero et al., 2007).

En la actualidad, como señalan Tunnerman y de Souza Chaui (2003), el conocimiento como información ocupa un lugar estratégico en el desarrollo y crecimiento de las sociedades contemporáneas e interpela a la Universidad en su función y compromiso social y político. La celeridad con la que se produce, circula y comunica la información provoca una continua profundización de los conocimientos junto a una caducidad de estos en algunas disciplinas. En este contexto, la formación en la ES ya no puede asumirse desde verdades incuestionables sino comprometerse y responsabilizarse por educar para el cambio y la incertidumbre.

Desde los espacios académicos, es necesario replantearse el trabajo con la producción de conocimiento científico, el currículum, la enseñanza, el aprendizaje, la relación teoría/práctica, la responsabilidad ética y política en la formación, entre otros aspectos. La respuesta ante tales demandas requiere de esfuerzos y trabajos articulados entre la Universidad, los organismos gubernamentales, las instituciones sociales, las asociaciones de profesionales, las organizaciones civiles y el mundo laboral en el logro de una sociedad más justa, responsable y en igualdad de derechos.

La Universidad como institución social no puede ser invadida por intereses e ideologías utilitaristas sino convertirse en una "**universidad partícipe**" en todos los aspectos de la vida de la sociedad, sin perder su carácter de academia. Al respecto, la "Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXi: Visión y Acción" de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2019) afirma en el inciso b). del artículo 6°:

La educación superior debe reforzar sus funciones de servicio a la sociedad, y más concretamente sus actividades encaminadas a erradicar la pobreza, la intolerancia, la violencia, el analfabetismo, el hambre, el deterioro del medio ambiente y las enfermedades, principalmente mediante un planteamiento interdisciplinario y transdisciplinario para analizar los problemas y las cuestiones planteadas.

Acorde a los tiempos que corren y a las demandas de la sociedad, los autores contemporáneos como Escorcia Caballero et al (2017) proponen para el currículum de la ES:

la integración y definición de acuerdos curriculares básicos entre las instituciones y países, la flexibilización curricular, los cambios paradigmáticos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la incorporación cada vez mayor de los valores y áreas humanísticas en la formación, la relevancia de la formación integral de la persona, la incorporación de los nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otras, […] (p.65).

Siguiendo a Tunnerman y de Sousa Chaui (2013), un currículum flexible -centrado en los procesos de significatividad del estudiante- apuesta a facilitar la movilidad de los actores académicos en la generación y socialización del conocimiento; flexibilizar el tiempo de duración de los estudios; diversificar los requisitos de egreso; introducir un sistema de créditos que permita el reconocimiento de trayectos de formación, flexibilizar los contenidos de los

programas, incorporar los avances científicos, tecnológicos y humanísticos a los procesos de enseñanza y aprendizaje, entre otros. Asimismo, Tunnerman y de Sousa Chaui (2005) sostienen que las instituciones de ES y sus propuestas de estudio tienen que afrontar ciertos desafíos como:

- la articulación entre docencia-investigación-extensión como forma de integración y ampliación y difusión del conocimiento;

- la vinculación con el mundo laboral y los diferentes sectores sociales (productivos, empresarial);

- la preparación para la "empleabilidad" y no para el empleo; empleabilidad entendida como la capacidad para resolver problemas, de adaptarse al cambio, a los procesos tecnológicos, con habilidades cognitivas, afectivas y actitudinales, con creatividad y actitud hacia la educación permanente;

- la interdisciplinariedad como una forma de abordar el conocimiento desde la relación de problemas que comparten las disciplinas (Tunnerman y de Sousa Chaui, 2005; Escorcia Caballero et al, 2007);

- la internacionalización de la ES surcada por la sociedad del conocimiento y el fenómeno de la globalización; favoreciendo la movilidad docente y estudiantil.

- la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que giran alrededor del estudiante y la modernización administrativa universitaria que debe acompañar todos los cambios que van sucediendo en el sistema.

Otros autores en cambio proponen un currículum transdisciplinario como una forma de conocimiento más complejo, en la que mediante la colaboración e intercambio de diálogos, saberes y experiencias académicas y cotidianas entre los distintos actores educativos y sus contextos, y disciplinas, se tracen puntos de encuentro y nuevas formas de reflexionar, pensar y hacer el currículum (Sánchez Carreño, 2014). También Carreño (2013), refiere a un currículum transdisciplinario en el que se desarrollen características inherentes al ser humano a ser ponderadas en la formación de los profesionales como personas. Estas características son:

- Intersubjetivo: como necesidad humana de relaciones recíprocas, en la que se conjugan afectos, consensos y disensos en el marco democrático de escucha atenta y respetuosa.

- Diálogo intercultural: en el que convergen las posiciones y perspectivas culturales y que implican una nueva forma de relacionarse mediante el intercambio y el aprendizaje mutuo.

- Transversal: como espacio de construcción, reflexión y generación de conocimientos colectivos entre los distintos sujetos que por el currículum son atravesados.

- Alteridad: que implica reconocer al otro con sus concepciones del mundo, intereses y tradiciones diferentes al propio.

Magendzo (2021), propone un currículum controversial y problematizador en el que se incorporen temas emergentes y polémicos que surgen en distintos ámbitos de la vida en sociedad. Incorporar en el currículum asuntos sociales, económicos, políticos, culturales y ambientales globales. El autor insiste en que estos temas controversiales se perfilan en el movimiento curricular crítico y deben tener una perspectiva Latinoamérica. Desde el lugar que ocupa cada disciplina en el entendimiento de la realidad, esta debe repensar los temas o contenidos que le resultan problematizadores y trenzarse con sus conocimientos y los intereses de los estudiantes. Por ejemplo, se destacan como temas controversiales relacionados a la alimentación y nutrición: la pobreza, la producción y consumo alimentario actual, el rol de la industria, la influencia de las redes sociales en los patrones alimentarios, los nuevos paradigmas alimentarios, la controversia de ciertos alimentos o nutrientes y su rol en la salud y en la enfermedad, entre otros, que interpelan los saberes y prácticas del currículum. En la línea de Magendzo, se rescata desde A de Alba (1995) uno de los retos del currículum universitario en el Siglo XXI: *"la pervivencia de la pobreza, el injusto reparto de la riqueza en el mundo"*. Este reto podría ser específico para la carrera de Nutrición. La autora afirma que la pobreza en el mundo permite percatarnos de la existencia de países "pobres y ricos" y que aún no ha podido ser resuelta. De Alba, además sostiene que la pobreza amerita ser estudiada, estableciendo relaciones con los aspectos estructurales de carácter económico y político que atraviesan al mundo.

Por otra parte, desde un posicionamiento conservador y técnico, la Educación para el Desarrollo Sostenible es un modelo de educación que propone la Organización de Naciones Unidas con contenidos y métodos de aplicación y evaluación transformadores, buscando que las instituciones de educación y sus actores desarrollen una conciencia colectiva de sus acciones sociales, culturales, económicas y ambientales presentes y sus consecuencias futuras a fin de impulsar el logro para los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) 2015-2030. De

los ODS se toman específicamente los lineamientos que refieren a salud y se podrían considerar algunos para las carreras de Nutrición, tales como: El ODS 1 *Fin de la pobreza* aspira a solucionar dicha problemática en todas sus formas y dimensiones. El ODS 2 *Hambre Cero* propone un cambio profundo en el sistema agroalimentario mundial para alimentar a millones que padecen hambre. Por su parte, el ODS 12 *Producción y consumo responsables* promueve e incita al cuidado del medio ambiente natural para la producción y consumo de alimentos, pudiendo contribuir a la mitigación de la pobreza, apostando a las economías verdes y con baja emisión de gases de efecto invernadero. Cabe destacar que independientemente de los posicionamientos, existe recurrencia acerca de algunos temas que ameritan ser considerados por su relevancia y pertinencia en el plan de estudios de la carrera de Lic. en Nutrición, tales como: pobreza, hambre y cambio climático.

Por último, es necesario mencionar la situación social y sanitaria vivenciada desde el año 2020 como consecuencia de la pandemia por Covid-19. Este nuevo escenario de *post pandemia* ha llevado al sistema universitario a replantearse nuevas posibilidades de configuración de sus prácticas pedagógicas. De este modo, el Consejo Interuniversitario Nacional mediante la Res. CE N 1716/22 plantea la necesidad de explorar combinaciones mixtas o bimodales (presencialidad y a distancia) de las unidades curriculares. De cierta manera, se busca apostar a la construcción de trayectos formativos incluyentes y flexibles de acuerdo a los proyectos institucionales, como las características que hoy tiene la comunidad estudiantil. No obstante, esto requiere esfuerzos colectivos e institucionales para la creación de normativas, políticas curriculares articuladas, infraestructura, capacitación docente y recursos de conectividad. En estos momentos, los entornos virtuales de aprendizaje se consideran como nuevas posibilidades en el ámbito de la ES pero con interrogantes y dilemas que se están debatiendo.

Reflexiones parciales

Los aportes teóricos presentados están dando lugar -en el seno de la comisión de carrera- a la discusión compartida y fundada acerca de los retos que se plantean en la construcción de un nuevo plan de estudios para la carrera de Nutrición de la Facultad de Ciencias de la Salud de la UNSL. Además, se están delineando senderos y horizontes posibles hacia un nuevo currículum que apunta a una revisión y renovación de los espacios curriculares tanto en sus contenidos como en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a las necesidades y demandas de los nuevos tiempos y a la formación de profesionales idóneos y

comprometidos con la comunidad. En este sentido, se ha estado trabajando en la construcción de un nuevo espacio curricular, llamado "*Salud y nutrición para el desarrollo humano sostenible*" en donde se abordan temáticas referidas al cuidado, fomento y protección del medio ambiente y sus recursos naturales, los sistemas de producción sostenible de alimentos tendiente a optimizar los recursos y disminuir las pérdidas comestibles, el cambio climático y su impacto en la seguridad alimentaria de las comunidades. Este nuevo espacio se relaciona directamente con la problemática de la pobreza.

Por otro lado, no se quiere perder de vista la flexibilidad en la construcción curricular centrada en la significatividad de los estudiantes. Para ello, se está pensando en llevar a cabo un encuentro con los estudiantes que permita recabar información y les posibilite poner en discusión la formación recibida. De manera similar, se están realizando encuentros de diálogo y participación democrática con los docentes de distintos cursos de la carrera en torno a los aspectos curriculares que orientan su práctica docente. Asimismo, se están proyectando ciertos espacios dentro del currículum tales como cursos optativos y electivos en los que puedan abordarse distintas problemáticas de manera interdisciplinaria. En este período post pandemia Covid -19, se piensa a modo de posibilidad en que el dictado de los mismos pudiera ser con la modalidad de b-Learning o virtual. Sin embargo, es necesario un replanteo y organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje bajo estas modalidades, aguardando que la Universidad y el Ministerio de Educación de la Nación se expidan al respecto en cuanto a la modalidad de cursado de las carreras de grado, en el contexto actual. En cuanto a los aspectos estructurales formales y procesales prácticos inherentes a cada institución que condicionan y/o obstaculizan el acontecer diario del currículum se visualizan los siguientes: la disponibilidad de espacios físicos y tiempos, la conformación de los equipos docentes y su formación de posgrado en proceso, los convenios interinstitucionales para la realización de las prácticas preprofesionales, las correlatividades entre las materias y algunos intereses y posicionamientos divergentes entre docentes que indudablemente entran en juego cuando se abre el currículum a la discusión crítica y construcción conjunta. En suma, atender las condiciones de construcción curricular en estos tiempos no es una tarea sencilla dada la complejidad y carácter dinámico que reviste el currículum como eje articulador Universidad-Sociedad.

Referencias

Davini, C. (2016). La formación en la práctica docente. Bs. As. Paidós

De Alba, A. (1995). Curriculum: crisis, mito, y perspectivas. Argentina, Miño y Dávila Editores.

Díaz Barriga, A. (1981). *Alcances y limitaciones de la metodología para la elaboración de planes de estudio*. UNAM.

Díaz Barriga, A. (2005). *El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico.* UNAM. Ediciones Pomares, S. A.

Escorcia Caballero, R. E., Gutiérrez Moreno, A. V., & Henríquez Algarin, H. D. J. (2007). La educación superior frente a las tendencias sociales del contexto. Educación y educadores, 10(1), 63-77.

Ferry, G. (1997). Pedagogía de la formación. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras- UBA. Ediciones Novedades Educativas.

Magendzo K., Abraham (2021), Un currículum controversial-problematizador: un desafío para la educación de América Latina, *Revista Iberoamericana de Educación Superior (ries), vol. XII*, núm. 34, pp. 215-220.

Pedranzani, B.; Martin, M.; Pereira, N. (2013). *Didáctica y Currículum: dos campos problemáticos y problematizadores.* Universidad Nacional de Villa María (UNVM).

Sacristán, G. (2010). Cap. Primero ¿Qué significa el currículum? (pp. 21- 43). *Saberes, incertidumbres sobre el currículum*. Morata, Madrid.

Sánchez Carreño, J. A. (2013). Los debates en el currículo universitario: Realidades y desafíos. *Saber*, 26(1), 68-73.

Stenhouse, L. (1985). Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.

Tünnermann, C., & De Souza, M. (2003). Desafíos de la universidad en la sociedad del conocimiento, cinco años después de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior. *Revista Paper Series, 4*(5), 1-28.

Normativas

Resolución CE n° 1716 de 2022 [Comisión de Asuntos Académicos del Consejo Interuniversitario Nacional]

UNESCO. (5 al 9 de marzo de 2008). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción [Conferencia Mundial]. París.

Planificación Curricular en la Universidad: programa analítico y la relación teoría/práctica

Universidad Nacional de San Luis

Esp. Gustavo Federico Chavero

gfchavero17@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Esp. Sandra Antonia Garro

sgarrounsl@gmail.com

Introducción

Nuestro trabajo se recupera del desarrollo de actividades actuales como maestrando y maestranda en el marco del Seminario de Didáctica de Nivel Superior de la Carrera de posgrado "Maestría en Docencia Universitaria" de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

Consideramos relevante compartir en este evento académico el abordaje, relación temática y análisis de prácticas de docencia universitaria puntualizando en la "Planificación de la enseñanza: definición del programa analítico" y la "Articulación teoría/práctica como eje de la innovación en el nivel superior".

Avanzamos en el desarrollo teórico y relaciones entre las temáticas mencionadas, a su vez, abordamos de manera objetiva el análisis del programa analítico 2022 de la Asignatura: Planeamiento Educacional del Plan de Estudio de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), propuesta académica que a lo largo de los años ha transitado la incorporación de cambios necesarios a fin de considerar una programación curricular situada y acorde a las exigencias del contexto.

Por último, expresamos algunos desafíos que nos interpelan como docentes universitarios, entre ellos: volver a los programas analíticos de nuestra cátedra para abordarlos desde una

posición crítica y reflexiva en relación dialógica con los planes de estudios dando evidencias del aporte que la Asignatura hace a la formación del futuro/a profesional; revisar la relación entre teoría y práctica, tomando conciencia de la necesidad de modificar el enfoque de programación actual y migrar hacia una perspectiva integradora y formativa, propiciando "la reflexión en la acción de los/as estudiantes"; incorporar la enseñanza tutorial como una forma de concretar "el diálogo entre docente-tutor y estudiantes" y definir objetivos que posibiliten a los/as estudiantes alcanzar principalmente aprendizajes superiores convergentes y divergentes superando el aprendizaje elemental focalizados en la reproducción teórica.

Desarrollo

Partimos de recuperar el aporte teórico de Cols (2001) cuando hace referencia a la "programación curricular":

Desde el punto de vista de la organización institucional de los sistemas de enseñanza y del planeamiento curricular, la programación incluye una serie de procedimientos y prácticas orientados a dar concreción a las intenciones pedagógicas que el curriculum prescripto plantea, adecuarlas a la particularidad de las escuelas y situaciones docentes y ofrecer un marco institucional visible que organice el trabajo escolar y posibilite su supervisión. (p. 2)

Continúa la autora:

Es posible distinguir tres tipos de componentes que entran en juego en un proceso como éste:

a) Un conjunto de conocimientos, ideas o experiencias sobre el fenómeno a organizar, que actuará como apoyatura conceptual y justificación de lo que se decide.

b) Un propósito, fin o meta a alcanzar que aporta direccionalidad

c) Una previsión respecto al proceso a seguir, que habrá de concretarse en una estrategia de procedimiento que incluye diseño de contextos, situaciones, tareas, materiales y su ordenamiento en el tiempo. (p. 4)

En relación con este punto, Finkelstein (2007), expresa que:

De acuerdo a su nivel de extensión e incidencia se denomina macroplanificación curricular a las actividades más amplias y generales (como actividades de planeamiento a nivel nacional o provincial), mientras que microplanificación se reserva a las de carácter más particular y

restringido (como las que realizan docentes para sus clases, así como también las que realizan en un distrito o núcleo escolar). (p. 2)

De acuerdo a lo anterior, y avanzando en un nivel de mayor concreción curricular, ubicamos en el nivel de la microplanificación curricular, la definición del "programa analítico universitario". Profundiza este punto Lucareli (2002) cuando hace referencia a las "fuentes" para extraer los materiales de la programación de una asignatura, ellas son:

- La comunidad, país o región donde vive el sujeto, caracterizada por una realidad económica, social y política determinada con una cultura (o varias coexistiendo), con una manera específica de entender y definir las ciencias, los contenidos culturales y en especial la disciplina que se quiere programar.

- La institución educativa, donde conviven grupos concretos de docentes y estudiantes en la realización de una práctica en común, y que desarrolla una trama de relaciones interpersonales que influyen en el curriculum. Nuestra Universidad.

- El plan curricular de la carrera, que define el tipo de profesional que se quiere formar, los objetivos generales de la carrera, su organización en ciclos y asignaturas. (p. 23)

Lucarelli (como se citó en Finkelstein, 2007), se refiere al programa de un curso (para nosotros, asignatura universitaria anual o cuatrimestral) de la siguiente manera:

El programa del curso como propuesta de los aprendizajes básicos de una asignatura en un año fundamentada en el marco referencial general, especifica las principales características de ese curso, sus objetivos o propósitos, las nociones a desarrollar, la trama de relaciones con otras asignaturas, los recursos y las estrategias metodológicas y evaluativas. (p. 4)

El desarrollo teórico previo nos sitúa como docentes universitarios con la responsabilidad de elaborar nuestros Programas Analíticos, entendiendo, que existe un proceso de planificación que involucra niveles de concreción y puntualmente nuestra atención en comprometer el diseño de nuestras propuestas académicas en relación con el Plan de Estudio que nos marca el horizonte curricular más amplio.

Con respecto a la "Articulación teoría/práctica como eje de la innovación en el nivel superior", incorporamos en el análisis, la posibilidad de proponer modificaciones que consideramos aplicar en nuestros actuales y próximos programas analíticos. Asumimos la posibilidad de

dialogar y escribir reconociendo posibilidades de cambios que permitan asumir a la teoría y la práctica desde otro lugar. Por ello, recuperamos el aporte de Lucarelli (2009), que, en sus palabras expresa, una situación reconocida como tal en nuestras prácticas de docencia universitaria:

Las posiciones que proclaman la supremacía de una teoría en detrimento de la práctica, o viceversa, y de homologación de la práctica con lo técnico, conducen a un empobrecimiento en el acceso al conocimiento y nuevamente se traducen en la segmentación de las propuestas y de las formas de operar de la enseñanza y el aprendizaje en el aula universitaria. Planes de estudio con asignaturas "teóricas" y "asignaturas prácticas", con la existencia de tramos iniciales dedicados a la preparación en los fundamentos teóricos de la profesión, que se constituyen en la casi totalidad del tiempo previsto para la formación, a los que sigue un muy limitado espacio final para el entrenamiento en las "habilidades de la práctica profesional", la división horaria entre clases teóricas y prácticas, la existencia de docentes responsables de la enseñanza de la teoría, los de mayor prestigio y poder institucional, y de docentes para la enseñanza de la práctica como aspecto más instrumental de los contenidos a aprender, son algunas de las consecuencias de estas posiciones frente al conocimiento. (p. 69)

Este aporte, nos permite advertir la posibilidad de elaborar nuestros programas analíticos desde una posición diferente, es decir, donde no exista la supremacía de lo teórico sobre lo práctico, sino, que se reconozca la importancia de ambas en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto implica también, la posibilidad de gestar en nuestra Universidad, Facultades, Departamentos, Áreas de trabajo, cambios en los Planes de Estudio actuales otorgando mayor importancia a la "práctica" en las carreras posibilitando una formación de inicio a fin de la carrera estableciendo un diálogo permanente entre la enseñanza teórica, la enseñanza práctica y el correspondiente aprendizaje. Esto sería, superar la supremacía de la teoría sobre la práctica, evidente en el desplazamiento que se realiza (en la mayoría de los casos) de la práctica al final de todo proceso teórico.

Poder lograr que nuestros programas analíticos incorporen modificaciones entendiendo la relación teoría y práctica sin supremacía alguna, implica de acuerdo con Carr (como se citó en Lucarelli, 2009), que, "Ni la teoría ni la práctica gozan de preeminencia: cada una modifica y revisa continuamente la otra" (p. 69). Esto exige volver sobre nuestros programas y sus componentes: presentación de la asignatura; objetivos; contenidos; metodología, recursos

didácticos y evaluación, considerando “la reflexión en la acción” que propone Shön (como se citó en Lucarelli, 2009):

La reflexión en la acción alude a la posibilidad de pensar en lo que se hace mientras se está haciendo, tal como lo realizan los profesionales en la resolución de situaciones cotidianas en su actividad específica, en las que la incertidumbre y el conflicto deben ser encarados sin pretender aislarse de esa situación o detener el proceso tal cual se produce. (p. 71)

Por lo anterior, la planificación de los componentes del programa analítico se redactará orientada a la “reflexión en la acción del y la estudiante”, asumiendo lo que expresa (C. Finkelstein, comunicación personal, 15 de julio de 2022): “Este proceso de la reflexión en la acción es algo que nosotros tenemos que enseñar a los estudiantes”. En relación con este punto, en una de las actividades del seminario se solicitó (en uno de sus puntos) formular 5 objetivos para la asignatura y especificar a qué nivel de aprendizaje corresponde cada uno de ellos, atendiendo al aporte teórico de Frabboni. Esto nos permitió revisar y acordar objetivos que posibiliten a los estudiantes alcanzar aprendizajes superiores convergentes y divergentes sobre aprendizajes elementales focalizados en la reproducción teórica.

Frabboni (como se citó en Finkelstein, 2007, pp. 7-9), presenta tres niveles en su taxonomía. Uno que se refiere a los *aprendizajes elementales* centrados en el saber (saber recordar, reconocer) que apuntan a conocimientos de breve duración que se adquieren por reproducción. El segundo, de *aprendizajes intermedios*, centrado en el comprender (conocimientos significativos, saber aplicar, etc.) y el tercer nivel centrado en *aprendizajes superiores* (basados en descomponer e integrar. Este último lo divide en aprendizajes superiores convergentes y divergentes que a su vez remiten a dos tipos de pensamiento: convergente o divergente. El pensamiento divergente es la capacidad de percibir lagunas, de usar caminos diferentes para la solución de problemas, implementar recursos propios. El pensamiento convergente es la falta de habilidad para percibir caminos diferentes. Se siguen líneas de acción ya delimitadas. Los sujetos no poseen en igual medida estos tipos de pensamiento. La posibilidad de desarrollar el pensamiento divergente es innata, pero en general la educación ha tendido a cercenar este tipo de pensamiento.

Cuadro N° 1: Escala Taxonómica

Aprendizajes elementales EL SABER (saber de ...) Aprendizaje como fijación-reproducción de "informaciones" provenientes del exterior. El alumno sabe recordar. reconocer y repetir un contenido (términos, hechos. conceptos. principios) de manera similar a la que le han sido presentados.	1. Términos 2. Informaciones 3. Conceptos 4. Principios teóricos	Concretos y abstractos
Aprendizajes intermedios COMPRENDER (saber sobre...) El aprendizaje como primera elaboración formación" adquirida . El alumno sabe utilizar y aplicar los conocimientos adquiridos	1. Descripción 2. Aplicación	Interpretación: puede ejemplificar términos, describir hechos, ilustrar conceptos Extrapolación: puede justificar las fases de un proceso, explicitar sus premisas, indicar consecuencias Ejecución: puede usar técnicas, métodos, fórmulas, criterios y teorías de las disciplinas Resolución: puede responder a un interrogante cognitivo planteado utilizando diferentes métodos para resolverlo
Aprendizajes superiores **Convergentes** Descomponer - integrar Proceso de descomposición y Recomposición. Análisis y síntesis En períodos amplios de tiempo	1. Análisis 2. Síntesis	a) Descomponer: contenidos, cualidades formales, estructuras lógicas b)Seleccionar: relaciones entre hechos, contenidos, etc. Elaboración de hipótesis a) Poner en marcha procedimientos: capacidad de plantear y resolver problemas incluyendo esquemas de resolución no conocidos. b) Proyectar: posibilidad de indicar los propios planes, ideas, esquemas Saber pensar y saber juzgar
Aprendizajes superiores **Divergentes** Descubrir – proyectar Proceso de descubrimiento de aspectos cognitivos inéditos, invención de diversas soluciones para un mismo problema Análisis y síntesis En períodos cortos de tiempo	1. Análisis	a) Intuir: representación inédita del conjunto b) Inventar: soluciones originales para los problemas c) Creación artística

A continuación, recuperamos los objetivos que se propondrán para la Asignatura "Planeamiento Educacional" de la Carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación del próximo ciclo lectivo 2023 a fin de dar evidencias de nuestro posicionamiento en relación a la articulación entre teoría y práctica, revalorizando la práctica, es decir, la reflexión en la acción:

Objetivos:

I. Revisar teorías y conceptos que permitan analizar aspectos políticos y económicos que han incidido e inciden en el Planeamiento Educacional desde su origen latinoamericano a la actualidad; (Aprendizaje Elemental)

II. Analizar actuales enfoques conceptuales y metodológicos en materia de planeamiento, ejecución y evaluación de políticas y planes educativos; **(Aprendizaje Superior Convergente)**

III. Analizar situaciones de la realidad educativa que favorezcan la inserción en tareas técnicas de planificación en los diferentes niveles del Sistema Educativo; **(Aprendizaje Superior Convergente)**

IV. Aplicar técnicas de diagnóstico y explicación de problemas en contextos educativos; **(Aprendizaje Intermedio)**

V. Elaborar un Proyecto de Mejora Educativa a partir del diagnóstico de situación considerando los diferentes niveles del Sistema Educativo. **(Aprendizaje Superior Divergente).** (p. 2)

A su vez entendemos que lo prescripto deberá reflejarse en la acción, es por esto, que asumimos en nuestros debates que este ejercicio nos desafía e invita a la "reflexión en la acción de nuestra programación curricular docente". Al respecto, continúa la profesora Finkelstein y presenta el concepto de "prácticum reflexivo" desde Shön y nos sitúa en la relación entre docentes y estudiantes y dice, "Prácticum reflexivo: lugar donde se ayuda a los estudiantes universitarios que se están formando en una profesión, a ser capaces de algún tipo de reflexión en la acción, a través de un diálogo entre docente-tutor y alumno". Entendemos que lo anterior nos exige planificar estratégicamente situados nuestra tarea docente, es decir, identificar aquello que hoy se presentan como obstáculos en lo que sería enseñar y aprender a partir de la reflexión en la acción. Obstáculos que demandarán un tratamiento más complejo que otros, por ejemplo, revisar los planes de estudio que orientan nuestros programas de asignaturas, exigirá debates complejos porque se deberá enfrentar estructuras y posicionamientos conservadores.

Avanzando en la concreción de la propuesta curricular, proponer en la metodología de enseñanza y los diferentes recursos didácticos a utilizar, la posibilidad de ser docentes tutores

que significan la práctica que desarrollen los estudiantes, acompañarlos en la reflexión teórica con la intención que este proceso genere prácticas innovadoras en la Educación Superior.

Reflexión Final

Por último, nos parece pertinente expresar gratamente, lo significativo que es para nosotros ser maestrandos en Docencia Universitaria en la UBA por su impacto evidente en nuestra formación profesional. Cursar puntualmente el Seminario en Didáctica de Nivel Superior que propuso el desarrollo de trabajos prácticos que nos exigieron y exigen establecer un espacio de reflexión sobre nuestras prácticas en docencia universitaria, acordar, advertir posibilidades de cambios, realizar desplazamientos tanto en el diseño de programas analíticos y su desarrollo entendiendo la articulación entre la teoría y la práctica alejada de un tecnicismo, con posibilidades de avanzar hacia procesos de enseñanza y aprendizajes situados y reflexivos.

Nos sentimos interpelados a la revisión de los programas de nuestra cátedra desde una posición crítica y reflexiva en relación dialógica con los planes de estudios dando evidencias del aporte que la asignatura hace a la formación del y la futuro/a profesional; revisar la relación entre teoría y práctica, tomando conciencia de la necesidad de modificar el enfoque de planificación curricular actual y migrar hacia una perspectiva integradora y formativa, propiciando "la reflexión en la acción de los/as estudiantes"; incorporar la enseñanza tutorial como una forma de concretar "el diálogo entre docente-tutor y estudiantes" y definir objetivos que posibiliten a los/as estudiantes alcanzar principalmente aprendizajes superiores convergentes y divergentes superando el aprendizaje elemental focalizados en la reproducción teórica.

Referencias

Chavero, G.; Garro S. y Sosa, H (2022). *Trabajo Nº 3*. Unidad 2, Seminario: Didáctica de Nivel Superior. Maestría en Docencia Universitaria, UBA.

Cols, E. (2001). *Programación de la enseñanza (Fragmentos).* OPFYL- FFyL-UBA

Finkelstein, C. (2007). *Niveles de planificación. Objetivos y contenidos*. FOUBA -UBA

Lucarelli, E. (2002). *La programación curricular en el aula universitaria*. Bs. As. Biblos.

Lucarelli, E. (2009): *La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas.* Capítulo 2 y Capítulo 6. Buenos Aires. Miño y Dávil

Planificación de contenidos en tiempos de Covid-19: nuevos recursos y estrategias de enseñanza – aprendizaje

Universidad Nacional de San Luis

María Beatriz Ojeda

omariabeatriz@gmail.com

Palabras claves: planificación- contexto-sujeto del aprendizaje-Tic- modelo híbrido

El siguiente escrito pretende reflexionar sobre los cambios que atravesaron los procesos de selección y organización de los contenidos en las planificaciones anuales, como así también los acuerdos institucionales vinculados a las mismas.La pandemia de COVID-19 arribó a nuestro país a principios del año 2020. Esta situación llevó a las autoridades nacionales a decretar un aislamiento social para todo el país, habilitando solamente servicios esenciales. Los establecimientos educativos cerraron sus puertas y el dictado de clases comenzó a ser virtual. El paso de la educación presencial a la virtualidad, obligó a los docentes a poner en marcha innumerables estrategias para afrontar la situación y así lograr la continuidad escolar.Es importante destacar que nuestro sistema educativo, en general, no estaba preparado para funcionar desde la virtualidad. Los docentes se vieron obligados a desarrollar innumerables estrategias para que sus estudiantes pudieran continuar con el año escolar. La planificación realizada para la presencialidad debió ser repensada y reestructurada para ser aplicada desde la virtualidad donde el tiempo de armado de los contenidos agregando videos, mapas conceptuales el armado de cada clase significó pensar una clase situándose en el estudiante que aprende.Las modificaciones en el rol del docente, llevó a los mismos a enfrentar situaciones de una gran sobrecarga de tareas donde las pasaron a desarrollarse desde una modalidad híbrida. Donde el armado de las secuencias de enseñanza implicó un proceso de organizar ,redactar el contenido y las actividades para luego ser publicado en las aulas de classroom y también el preparar las clases para video conferencia por meet.

En este contexto, y considerando que no todos los docentes tenían un completo manejo de la tecnología, la mayoría tuvo que actualizarse en este campo para poder brindar un recurso de

calidad a sus alumnos. También de visibilizar que algunos estudiantes estaban en las mismas condiciones, o incluso no tenían acceso a internet, o no disponían de celulares o computadoras en sus hogares , o disponían de un recurso tecnológico que lo tenían que compartir con todos los hermanos que estaban estudiando, otros no contaban con un entorno físico adecuado para cursar sus clases lo que se vio debilitada la continuidad de las trayectorias escolares porque muchos estudiantes no tuvieron acceso a las clases o quedaron con muchos espacios curriculares sin apropiarse de esos conocimientos .El docente tuvo que poner en juego diferentes capacidades para esto Duschatzky (2007) habla del maestro errante, que desempeña su función en una especie de intemperie, donde puede reinventarse y descubrirse. De la errancia simbólica también otro maestro fronterizo Giroux de reconocer que en un mundo tremendamente cambiante , no podemos ni debemos permanecer parados .

El papel de los profesores está evolucionando aceleradamente y es, en muchos sentidos de lo visibiliza como el guía y acompaña el proceso de aprendizaje

¿Cómo ha cambiado la pandemia el papel de los profesores?

Dos factores cruciales han cambiado debido a la pandemia. En primer lugar, las adaptaciones pedagógicas han resultado fundamentales, ya que los modelos tradicionales de enseñanza presencial no se trasladan a un entorno de aprendizaje a distancia. Independientemente del tipo de canal utilizado (radio, televisión, móvil, plataformas en línea, etc.), los profesores tienen que adaptar sus prácticas y ser creativos para mantener a los estudiantes comprometidos y captar su atención, ya que cada hogar se ha convertido en un aula -la mayoría de las veces- sin un entorno que apoye el aprendizaje.

En segundo lugar, la pandemia ha recalibrado la forma en que los profesores dividen su tiempo entre la enseñanza, el compromiso con los alumnos y las tareas administrativas. Donde en pandemia se sumó más tareas desde el amado de los contenidos y las tareas administrativas de enviar informes , reuniones virtuales con todo los profesores , armado de actos virtuales donde las tareas y funciones del docente cada vez aumentan más

La pandemia ha puesto de manifiesto la necesidad de flexibilidad y de tener más tiempo para la interacción entre alumnos y profesores.

Por la pandemia, se han puesto a prueba las cualidades docentes, por lo cual se han tenido que esforzar el doble o, incluso, el triple, a través del desarrollo de nuevas habilidades para, como mínimo, poder dictar en la virtualidad y crear distintos recursos educativos que acompañen la dinámica de enseñanza. El ejercicio docente, incluso mucho más que otras profesiones, implica el desarrollo de diversas características profesionales, y de la personalidad, para lograr ejercer un rol positivo en los estudiantes. Sin embargo, a mi parecer, son dos las más valiosas, que los distinguen del resto: el conocimiento y dominio que tienen respecto a cómo enseñar su área y el interés por conocer a sus estudiantes, sus demandas cognitivas, entornos, gustos, circunstancias y empatía con ellos.

En cuanto al conocimiento y dominio que tienen sobre cómo enseñar, los docentes utilizan la didáctica específica de su área para desarrollar estrategias y proponer recursos para la enseñanza y aprendizaje, que se adapten a los diversos temas que la componen y que, a su vez, capten la atención de los estudiantes y promuevan en ellos el interés por investigar y cuestionar (Camilloni et al., 2016). Las profundas brechas sociales, lo cual se traduce en carencias económicas y por ende falta de servicios básicos, hicieron mucho más difícil el acceso de los estudiantes a las clases remotas; sin embargo, gracias a las estrategias, iniciativas y esfuerzo de los docentes, pudo desarrollarse el aprendizaje, aún en situaciones desfavorables.

Donde los docentes deben adquirir competencias digitales los docentes ejecuten tres tareas esenciales:a) retroalimentación formativa, b) seguimiento académico y tutorial, c) evaluación continua. Ello exigió que el profesorado se adaptara al uso de la plataforma pública a la par de otras de tipo virtual mediante el uso de computadores personales. Muchos docentes terminaron utilizando sus dispositivos móviles [celulares] para realizar llamadas y realizar las tres tareas [a, b, c]. Adicional a ello se encontró: baja calidad de datos de Internet, cableado y desconocimiento en el uso de las plataformas virtuales de aprendizaje.

En un periodo corto de tiempo, la búsqueda y el uso de recursos tecnológicos y digitales se han convertido en imprescindibles para los centros de Educación Superior. Ha sido necesario mantener la atención de sus alumnos y adaptar los enfoques metodológicos. La mayoría de las universidades pasaron de clases presenciales a la modalidad virtual o, en algunas ocasiones, a modalidades de enseñanza que hasta ahora era minoritarias, como la enseñanza híbrida, utilizando para ambas plataformas virtuales como Zoom o Meet. En el contexto latinoamericano incluso se utilizaron medios como WhatsApp o llamadas telefónicas.

Es por ello que no se trata exclusivamente de tener la tecnología, sino de saber utilizarla. En este sentido, son muchos los docentes universitarios que no contaban con el nivel de competencia necesario y han debido formarse en este ámbito de manera autodidacta, a través de recursos propios o con planes de formación impulsados por las propias universidades.

Esta formación va mucho más allá del manejo instrumental de la tecnología. Requiere pensar en los métodos y las estrategias de enseñanza más adecuados para estos "nuevos" espacios híbridos.

La irrupción de las metodologías 'activas'

El aprendizaje en estos entornos debe potenciarse con metodologías activas. Son las metodologías que aprovechan al máximo las estrategias que se desarrollan tanto de forma presencial, en espacios físicos, como virtual, a través de las plataformas digitales. Invertir el aula, aplicar el *flipped classroom*, puede ser una estrategia adecuada e idónea para la docencia híbrida.

Incorporar a la instrucción tradicional formas de enseñanza multimedia basadas en recursos TIC nos permite desarrollar trabajos prácticos de manera síncrona con el profesor, presenciales o no, dejando los contenidos teóricos al trabajo autónomo de los alumnos.

Dos maneras de invertir

El modelo híbrido permite su uso de dos maneras diferentes. Bien a través de un modelo disruptivo, manejando una plataforma de educación a distancia, en cuyo caso las clases se ofrecen en formato de píldoras educativas grabadas de escasos minutos, y con encuentros muy escasos y puntuales. O bien siguiendo un modelo semipresencial, que es el más utilizado en los centros de Educación Superior.

Este modelo semipresencial híbrido mantiene las características de las clases magistrales, pero usando tecnología que permite realizar las actividades de manera virtual y aportando mayor grado de interactividad. Dentro de este modelo semipresencial, encontramos la modalidad de la clase invertida, cuyas ventajas y potencialidad frente a las clases puramente presenciales u *online* son significativas.

Más flexibilidad y versatilidad

En primer lugar, el entorno virtual ofrece más autonomía y flexibilidad al estudiante, mientras que el medio presencial permite una comunicación más humana y real con el docente y el resto de compañeros. Es decir, en este modelo híbrido, ambos ecosistemas se complementan.

En segundo lugar, los estudiantes pueden aprovechar más el tiempo, ya que no solo reciben las clases expositivas de manera asíncrona, sino que previamente deben buscar el conocimiento para después realizar las actividades en clase. De esta forma, las dudas que surgen durante la elaboración de las tareas pueden ser resueltas directamente. Además, los debates que se producen en la ejecución de algún ejercicio pueden llegar a ser todavía más enriquecedores, al haber dedicado los estudiantes tiempo previamente a reflexionar sobre los temas de manera independiente.

Por último, la clase invertida puede ser una gran ventaja para el claustro de profesores, ya que las clases que preparan pueden ser utilizadas en más de una ocasión. Así, los docentes disponen de más tiempo para buscar nuevos materiales o corregir actividades.

Mantenerla tras la pandemia

Esta propuesta es aplicable al nuevo escenario en el que nos encontramos, con muchas universidades de vuelta al modelo presencial. Podremos aprovechar la experiencia que se ha acumulado en estos meses.

Sin embargo, hay que tener en cuenta que la tecnología es importante, pero los métodos docentes y las estrategias de aprendizaje todavía más. Se requiere, pues, una profunda reflexión pedagógica. Una revisión de los métodos docentes y las competencias que se demandan para llevarlos a cabo y que todo ello se traduzca en una formación docente adecuada para este entorno.

Para impulsar la aplicación del aula invertida en el ámbito universitario es necesaria la formación docente.

Creación de contenidos, métodos de evaluación

Por un lado, es imprescindible abordar el compromiso profesional entre los equipos docentes, favoreciendo la colaboración y la práctica reflexiva, así como la codocencia. De esta manera, compartir las buenas prácticas docentes, haciendo visibles los casos de éxito de clase invertida a toda la comunidad docente puede aportar ventajas importantes y servir de inspiración para todos los profesores y las profesoras.

Otra área clave es la creación de contenidos digitales. Invertir el aula supone trabajar de manera adecuada los espacios virtuales, dotándolos de contenido de calidad, sea haciendo uso de los recursos digitales abiertos en línea o elaborando recursos propios (vídeos, podcast, presentaciones interactivas, infografías, etc.).

Es importante también formar en los aspectos metodológicos, para que la clase híbrida sea satisfactoria. Cuál es el rol del docente y el estudiante, qué tipo de actividades se desarrollan, con qué tiempos, etc., son incógnitas a tener en cuenta.

Por último, es necesaria la formación en nuevos métodos de evaluación que aseguren los resultados de aprendizaje en el espacio híbrido, así como potenciar la propia competencia digital del alumnado, impulsando su empoderamiento y espíritu crítico.

Aprovechar la experiencia al máximo

Invertir el aula en los nuevos espacios híbridos requiere aplicar nuevos enfoques. Repensar qué tecnología es más adecuada, pero, sobre todo, de qué manera se lleva a cabo metodológicamente.

Los meses de confinamiento y la vuelta a la presencialidad con las medidas de seguridad sanitaria han impulsado el desarrollo digital docente. Con esta experiencia, llega el momento de reflexionar de qué manera todo este conocimiento, acompañado de una formación adecuada, puede plantear un modelo que aproveche al máximo el contexto híbrido.

Bibliografía

-Duschatsky, S. (2007). Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós Tramas Sociales.

- Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. Revista EFI DGES, Volumen (6), Nº 10.

-Acevedo-Duque, Á., Argüello, A.J., Pineda, B.G., Turcios, P.W. (2020). Competencias del docente en educación online en tiempo de COVID-19: -Universidades Publicas de Honduras. *Revista de Ciencias Sociales, 26*(2), 206-224. https://doi. org/10.31876/rcs.v26i0.34123

-Elige Educar (2020), "Situación de docentes y educadores en contexto de pandemia: reporte de resultados 20 de mayo 2020", Santiago [en línea] https://eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2020/05/Resultados_ EncuestaEEcovid_SitioWeb_mi.pdf [fecha de consulta: : 4 de agosto de 2020]

-REDINE (Ed.). (2020). Conference Proceedings EDUNOVATIC 2020. Madrid, Spain: Redine.

La enseñanza de las ciencias naturales con énfasis en biología y química,

una propuesta interdisciplinar.

Área 4, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Humanas, UNSL.

Área de Educación de las Ciencias Naturales, Departamento de Biología Analítica,

Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, UNSL.

Área de Biología, Departamento de Biología,

Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, UNSL

Ortiz Cynthia - Tourn Nancy - Tello, Jesica - Jofré, Mariana

Resumen

La experimentación, la observación sistemática y la exploración son algunas de las estrategias que posibilitan el abordaje de conceptos y los modos de conocer para la concreción de buenas prácticas de enseñanza en la educación en ciencias naturales. En particular, estas estrategias de enseñanza no se proponen con el fin de imitar los procedimientos científicos, comprendiendo que hay una distancia entre los marcos conceptuales, fines y objetivos de la ciencia realizada por los científicos y la ciencia escolar. Así mismo se cree oportuno y necesario que el estudiante de los profesorados en general y del profesorado en educación especial en particular, vivencien dichas prácticas otorgando espacios genuinos de intercambio y de producción de conocimientos sobre el mundo natural para fortalecer los aprendizajes y trayectorias reales de los futuros docentes revalorizando sus propias nociones y experiencias de mundo como fuentes válidas de conocimiento. Siguiendo esta línea, la propuesta de enseñanza que aquí presentamos fue diseñada tomando en consideración aquellos obstáculos observados año a año en los estudiantes, en el abordaje de los conceptos fundamentales que hacen a las disciplinas en las ciencias naturales. De esta manera, el objetivo se centró en la elaboración de instrumentos conceptuales y prácticos que permitieran la comprensión genuina de los conceptos en Química y Biología y la construcción de una transposición didáctica acorde a la hora de la intervención educativa en el marco de los diseños curriculares jurisdiccionales de la provincia de San Luis.

Palabras claves: Ciencias Naturales- Biología y Química-Prácticos de Laboratorio

Introducción

Las líneas de investigación acerca de las diversas dificultades en relación a la enseñanza y aprendizaje de las ciencias naturales han aportado nuevas perspectivas para la comprensión y mejora de dichos proceso en los estudiantes así como también en la formación profesional de los profesores (Gil y Pessoa 1994; Mumby y Rusell 1998; Porlán y Del Pozo 2010; Cantó y Serrano 2017). Parte de estas problemáticas están centradas en el acotado tiempo dedicado en la currícula a esta área, las dificultades de los estudiantes relacionado con la naturaleza abstracta de los conceptos, su carácter no observable, la tendencia a abordar los productos de la ciencia aislados de sus procesos, así como también las estrategias de enseñanza desarrolladas por el/la docente que en muchos casos refuerzan esta tendencia. (Porlán et al. 2010). Desde un modelo constructivista de enseñanza resulta necesario considerar como eje vertebrador no sólo el proceso formativo de los estudiantes, sino también reflexionar sobre las concepciones de los futuros docentes.

En este sentido, los estudiantes de los Profesorados, al iniciar su formación, tienen ideas sobre la ciencia, su enseñanza y su aprendizaje, las que deben tomarse en consideración durante el proceso formativo. Bryan y Abell (1999) en Porlán et al (2010) destacan la importancia de la experiencia interiorizada de los docentes en formación en relación con la enseñanza de las ciencias, producto de su historia como alumnos en su formación inicial, y como se refleja en sus prácticas de enseñanza.

Es necesario, por lo tanto, propiciar en los futuros docentes la reelaboración e incorporación en sus propios esquemas conceptuales los saberes y estructuras de las disciplinas que involucran las ciencias naturales, y de esta forma lleven a la práctica propuestas educativas orientadas a la transformación del contexto escolar y profesional en el que se desempeña

En línea Gil (1991), plantea la importancia de la metodología con la que se imparten los contenidos en los centros de formación y la relación con la didáctica de las ciencias. Se debería lograr que el conocimiento que adquiera el docente, a lo largo de su formación inicial, sea significativo, útil y relacionado con su actividad profesional como docente.

Por lo antes expuesto, nuestra propuesta interdisciplinar tuvo como propósitos acercar a nuestros estudiantes del profesorado en educación especial a los contenidos disciplinares de las ciencias biológicas y químicas en vínculo con uno de sus aspectos metodológicos (pero no el único) afianzados en la reflexión crítica de los conocimientos de dichos campos.

Los porqué de la propuesta

La propuesta aquí desarrollada surge en la reflexión de nuestras prácticas en relación a las dificultades que nuestros estudiantes presentan sobre los conceptos teóricos, prácticas y metodologías vinculadas con las ciencias naturales. Tomando como punto de partida lo antes dicho, se propuso brindar un curso que les permita a nuestros estudiantes un acercamiento más acabado de las ciencias naturales, haciendo énfasis en dos de sus disciplinas: Biología y Química. Para tal fin resultó oportuno y necesario establecer vínculos con docentes dedicados no solo a la enseñanza de estas disciplinas sino también en su investigación. De esta manera se conforma un grupo interdisciplinario de docentes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Humanas y la Facultad de Química Bioquímica y Farmacia, que mediante el diálogo, estrategias de enseñanza y las propuestas metodológicas se desarrolló una propuesta de carácter optativo destinada a los estudiantes del profesorado en educación especial, denominada *"Ciencias Naturales. Una mirada desde la Biología y la Química".*

En este sentido, se consideró necesario abordar los contenidos de ambas disciplinas tomando como eje rector los diseños curriculares de la Provincia de San Luis los cuales proponen un abordaje desde el punto de vista biológico centrado en "seres vivos, características, clasificación, niveles de organización entre otros y los concernientes al eje vinculados con la Química, como modelos atómicos, moléculas, reacciones químicas y mezclas.

Para lograr lo arriba señalado, es importante la planificación de estrategias didácticas que promuevan el aprendizaje significativo, es decir, que propicien el proceso a través del cual una nueva información se relacione de manera sustantiva con las ideas y conocimientos previos del alumno. En este sentido, propiciar el trabajo en el Laboratorio o bien, actividades de Laboratorio adaptadas a la situación áulica es siempre una estrategia didáctica que favorece los procesos comprensivos de las y los estudiantes y los acerca a una concepción de ciencia cercana a ellos, a nosotros y no como actividad exclusiva de genios.

Los Interrogantes y las preocupaciones de los estudiantes

Nuestros estudiantes, reflexivos sobre su formación y sus prácticas, al diseñar sus propuestas de enseñanza dialogan en las aulas con nosotras -sus formadoras- acerca de la importancia de la comprensión del saber disciplinar y su enseñanza. Particularmente, en Ciencias Naturales los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales demuestran con claridad los Ejes que involucran los saberes disciplinares (biología, física, química, ciencias de la tierra, astronomía). Con lo cual, es una preocupación que duplica su impronta: actualizar los contenidos disciplinares centrales a la vez que disponer las estrategias de enseñanza y aprendizaje en cada caso.

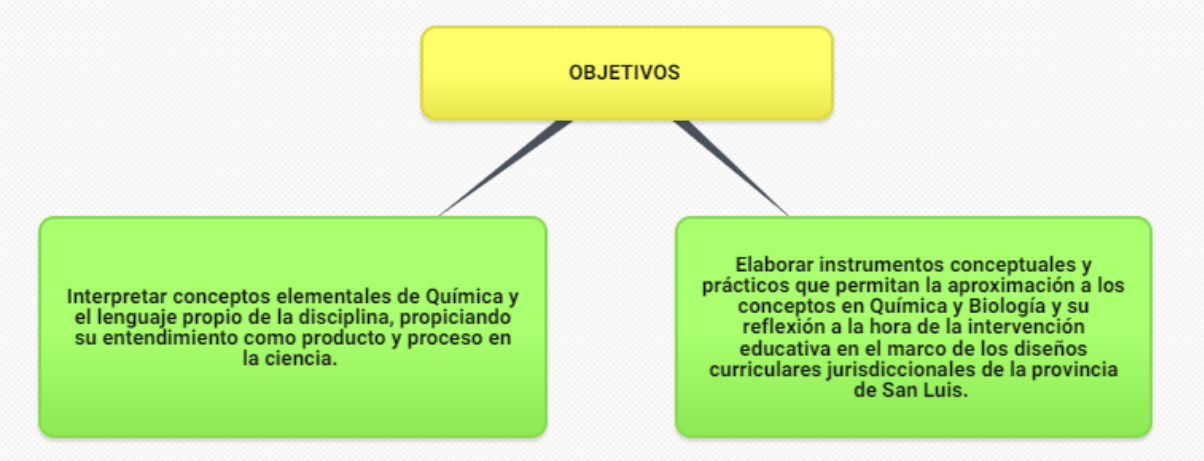
En conjunto, el equipo docente y los estudiantes, convencidos que una de las formas más efectivas de demostrar que es posible abordar éste desafío y concluirlo con aprendizajes profundos y significativos es: demostrarlo en una experiencia concreta de trabajo en laboratorio con nuestras y nuestros estudiantes del Profesorado en dónde se abordan contenidos de dos disciplinas de manera articulada: Biología y Química. Se puede, simplemente porque respetamos una premisa fundamental, la construcción de los contenidos a enseñar sin olvidar las estrategias que acompañan a cada objeto de estudio.

Por su parte, la iniciativa desarrollada permite consolidar conocimientos a situaciones que nos preocupa a las/os profesores de Ciencias Naturales y se visualizan como interrogantes y preocupaciones en los y las estudiantes cuándo se los desafía con una planificación en Ciencias Naturales. Es un derecho de los estudiantes saber cómo hacer frente al desafío y un deber de las/os docentes de la didáctica de las Ciencias Naturales brindar herramientas que tiendan puentes frente a esos espacios en construcción.

Manos a la obra

Socolovsky (2012) establece que la experimentación cobra sentido para los estudiantes si los mismos transitan situaciones en las que pueda observar, describir en forma oral y escrita, argumentar o interpretar datos y experimentos apropiándose del sentido de realizar la experiencia. Para que esto sea posible es necesario que se apropien de qué es lo que se quiere averiguar a través de esa experiencia y comprendan cómo se relaciona con lo que están estudiando. Para los futuros profesores esto es necesarios desde una práctica concreta en las

disciplinas que integran las Ciencias Naturales, y en este sentido se plantearon los siguientes objetivos:



Propuesta de trabajo desarrollada en laboratorio

En consonancia con los fundamentos, objetivos y contenidos propuestos; las y los estudiantes trabajaron en laboratorio en el desarrollo de cuatro trabajos prácticos, que articulan contenidos disciplinares a la vez que abordan concretamente la puesta en práctica de competencias científicas ineludibles en la conformación de una concepción de ciencia real con discusiones al interior de la comunidad, avances y retrocesos, errores y aciertos.

Es importante y oportuno destacar que los estudiantes que participaron de nuestra propuesta no tuvieron en ningún momento de sus instancias de formación experiencias de laboratorio, ni manejos de instrumentos tales como microscopios, lupas, material biológico o reactivo e instrumentos de uso común en laboratorios de química.

La célula: unidad estructural y funcional

Observación mediante el uso del microscopio de células eucariotas y procariotas estableciendo diferencias y similitudes. También se propuso observar células vegetales (catáfila de cebolla) y células animales (glóbulos rojos) Asociado al trabajo práctico los alumnos pudieron adquirir destreza en el manejo de instrumentos de laboratorios y su uso como herramienta didáctica.

Sistemática los reinos

Se realizó la visualización e identificación de las principales estructuras de organismos que conforman el reino Fungi , el grupo Protista y el dominio Bacteria destacando sus similitudes y diferencias. Se pretende la identificación de los niveles de organización morfológica asociados a cada grupo, así como también su importancia ecológica.

Reconocimiento de mezclas y reacciones químicas

Se propuso la realización de prácticas de laboratorio en el área de química analítica donde los estudiantes pusieron en práctica los conocimientos adquiridos sobre mezclas y reacciones químicas y los procesos que fundamentan las reacciones químicas. Por su parte, mediante la

observación directa, se pudieron reconocer y analizar los distintos tipos de mezclas y sus diferencias empíricas con las reacciones químicas.

Conclusiones

- En el trabajo realizado en los diferentes encuentros de Laboratorio, nuestros estudiantes expresaron positivamente que pudieron llevar a la práctica y comprender la concepción de ciencia como producto y proceso. Tantas veces declamada en los textos y discursos.

- El trabajo en cada uno de los Laboratorios organizados, consolidó la articulación de contenidos teóricos de las disciplinas Química y Biología, a la par que fomentó el desarrollo de las competencias científicas de las disciplinas objeto de estudio.

- La experiencia de trabajo:

- Replantea el ordenamiento o secuencia tradicional de una clase de ciencias naturales.

- Rectifica que los estudiantes son partícipes activos, cuestionadores, hacedores y constructores de teoría a la luz de la práctica, siempre guiados por el/la docente.

- Confirma que las clases incluyen, además del despliegue y desarrollo de capacidades científicas, el trabajo colaborativo y un interés genuino por cada actividad generada.

Es por lo tanto imprescindible reconocer a los estudiantes , y futuros docentes, como sujetos epistémicos, portadores de significados , de intereses, necesidades y emociones, las cuales condicionan de manera determinante el proceso de aprendizaje. Cada uno de ellos a su vez, ha vivido y reforzado en muchos casos el modelo transmisivo y tradicional de enseñanza en Ciencias Naturales, lo que implica un desafío para quienes somos formadores de formadores reconocer estos supuestos y buscar líneas de acción que impliquen cambios en dichas concepciones.

Bibliografía

- Canto, J; Serrano, N (2017) ¿Cuáles son los principales problemas para hacer presentes las ciencias en el aula de educación infantil? La visión de los maestros en ejercicio. X Congreso Internacional Sobre Investigación en Didáctica de las Ciencias. España

- Curtis, H; Barnes, S; Schnek, A; Massarini, A. (2008). Biología. Séptima Edición en Español. Editorial Médica Panamericana. Madrid. España.

- Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la Provincia de San Luis.(2019). Área: Ciencias Naturales. Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis. Argentina.

- Bryan L. A., Abell S. K. (1999). The development of professional knowledge in learning to teach science. Journal of Research in Science Teaching 36, 121-139.

- Furman-Podestá (2013). La aventura de enseñar Ciencias Naturales.Aique.Educación.

- Gil, D. (1991) ¿Qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias?», *Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), p.p. 69-77.

- Gil, D. y Pessoa, A. (1994). Formación del profesorado de ciencias. Editorial Popular. España.

- Mumby, H. y Russell, T. (1998). "Epistemology and context in research on learning to teach science". En: Fraser, B.J. y Tobin, K.G. (eds.). *International Handbook of Science Education.*

- Porlán Ariza, R. (2018). Didáctica de las ciencias con conciencia. Enseñanza de las ciencias, 36 (3), p.p 5-22. España.

- Porlán, R; Martín del Pozo, R; Rivero, A; Harres, J; Azcárate, P; Pizzato, M (2010). El Cambio del Profesorado en Ciencias I: Marco Teórico y Formativo. *Enseñanza de la Ciencias* 28 (1). p.p 31-46. España.

- Socolovsky, L (2012). Clase 7: Situaciones de observación, exploración sistemática, experimentación y trabajo con modelos. Del Ciclo de Formación para acompañantes didácticos del Plan Ciencias Naturales para Todos. Ministerio de Educación de la Nación. Argentina.

Reflexiones en torno al Plan de Estudio del Profesorado en Psicología

Universidad Nacional de San Luis

Carolina Pellegrino Saravia - carolinapellegrinosa@gmail.com

Santiago Ledesma - santiagojavier0905@gmail.com

Ailén Amieva López - amievalopezailen@gmail.com

Elba Noemí Gomez - enoemigomez@gmail.com

Resumen

Históricamente, desde la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el Profesorado en Psicología ha estado ligado a la Licenciatura en Psicología. En este trabajo se compara el Plan de Estudio del Profesorado en Psicología vigente, Plan Ord. N°02/07 y sus modificaciones, según Ord. N°15/14, con el anterior, el Plan Ord. N°17/78, con el fin de establecer diferencias, semejanzas y pensar en nuevas propuestas renovadoras. Se observó una planificación curricular centrada en las adquisiciones, donde la práctica docente se ubica como momento cúlmine de la carrera. A su vez, se han identificado los contenidos de asignaturas considerados como valiosos y otros como innecesarios o prescindibles en el ejercicio del oficio docente de enseñanza de la psicología en la escuela secundaria. Se delimitan las rupturas y continuidades del currículum en acción del profesorado antes, durante y después de la pandemia, para plantear alternativas a los fines de favorecer el aprendizaje por parte del estudiantado de un cuerpo curricular donde se prioriza la disciplina en detrimento del trayecto pedagógico-didáctico, considerado sustancial, como base de conocimientos teórico-prácticos para el futuro ejercicio docente. Consideramos primordial e imprescindible proyectar modificaciones curriculares respecto de un mayor espacio para el acercamiento paulatino y progresivo a los escenarios de enseñanza, para su análisis y acciones renovadoras, acordes a los nuevos contextos y sujetos de la educación, a través de una práctica docente pre-profesional longitudinal, a través de todo el recorrido de la carrera de grado.

Palabras claves: Plan de Estudios, Profesorado en Psicología, Reflexiones

I-**Introducción**

Este trabajo ha sido realizado por el equipo docente de la asignatura Didáctica y Currículum,

del Profesorado en Psicología, en el marco del PROICO 12-0718. El programa de la mencionada asignatura, cuenta con una unidad de planificación de planes de estudio, programas de cursos y de clase.

Junto a Susana Barco (2001), consideramos que un plan de estudio es un documento curricular, con una fundamentación y objetivos que la presiden en su organización y alcances, como así también el perfil de egresado que se espera plasmar. En su construcción, se seleccionan y organizan, con unidad y coherencia, las materias (o asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y los formatos que le son propios (seminarios, talleres, asignaturas, proyectos), experiencias (pasantías, trabajos de campo tesis, etc.) que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área de conocimientos. Incluye, además, requisitos de ingreso para el cursado de la carrera, tipo de título a otorgar, incumbencias del mismo, regímenes de cursado y correlatividades entre asignaturas.

Desde esta perspectiva, observamos que históricamente, desde la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el Profesorado en Psicología ha estado ligado a la Licenciatura en Psicología, siendo el propósito de este trabajo comparar el Plan de Estudio del Profesorado en Psicología vigente Ord. N°02/07 y sus modificaciones, según Ord. N°15/14, con el anterior, el Plan Ord.N°17/78, con el fin de establecer diferencias, semejanzas y pensar en nuevas propuestas renovadoras, acordes con los actuales contextos y sujetos de la educación.

La estructura de un plan de estudios permite visualizar una carrera de modo global. Es importante qué al leerla, podamos entender, en términos generales, en qué consiste. Si bien de modo prescripto se presenta una estructura fija y sapiente que alberga el contenido organizado del aprendizaje, en su desarrollo involucra un dispositivo dinámico que refleja las metas y experiencias educativas a ser alcanzadas y proporcionadas, respectivamente, para lograr ese fin. Por consiguiente, el plan de estudios va transformándose en la práctica, por lo que se hace necesario reformar continuamente el plan de estudios a medida que la dimensión socio-cultural-contextual cambia y de igual modo, el perfil de los sujetos de la educación y sus demandas.

En los actuales momentos socio-históricos, pleno de escenarios de incertidumbre y ambigüedades, donde lo imprevisible ocurre, los planes de estudios universitarios, deben ser objeto de evaluación continua, reflexión y transformación.

II- Desarrollo

1-Los Planes de Estudio del profesorado en Psicología en cuestión

El Profesorado en Psicología, históricamente, ha compartido las asignaturas disciplinares de la Licenciatura en Psicología. En el Plan Ord. 5/77, se agregaba un trayecto pedagógico-didáctico que incluía las siguientes asignaturas: Currículum, Estrategias, Conducción y Evaluación del Proceso de Enseñanza- Aprendizaje (Didáctica General), Educación Continua y Nuevos Medios de Aprendizaje, Didáctica Especial de la Enseñanza Media en Ciencias Sociales y la Residencia Docente

Las transformaciones político-educativas acaecidas en Argentina, a partir del año 1976, dieron por resultado reformas de planes de estudio, entre los cuáles se encuentra el Plan de Estudios Ord.Nº17/78 para la Licenciatura y Profesorado en Psicología. En cuanto al Profesorado, los objetivos del Plan se refieren al campo de la Psicología, pero no a su enseñanza; solo mencionan la docencia para referirse a actividades psicológicas, cómo, por ejemplo: "capacitar en tareas asistenciales, de docencia o investigación en lo relativo a las actividades psicológicas". El título de Profesor de enseñanza Media y Superior en Psicología se otorgaba a los alumnos que hubiesen aprobado la totalidad de las asignaturas disciplinares de 1º a 4º año incluidas en el mencionado texto curricular (art. 3º y 10º Ord. 17/78). A este corpus de conocimientos se agregaban asignaturas específicas de formación docente de carácter pedagógico-didáctico, según se presenta en el Gráfico 1, que se presenta a continuación.

Gráfico 1. Estructura disciplinar del Plan Ord. N°17/78

Asignaturas de Fundamentación	**Asignaturas de Conocimiento Disciplinar**	**Asignaturas de Conocimiento Pedagógico-Didáctico**

-Introducción a la Filosofía -Psicología General -Idioma -Seminario: Técnicas de Estudio. -Introducción a las Ciencias de la Educación. -Biología General -Sistemas Psicológicos Contemporáneos. -Sociología General	-Neurofisiología y Fisiopatología Nerviosa. -Neuropsicología y Psicosomática. -Metodología de la Investigación I, II, III. -Psicologías Dinámicas. -Psicologías Objetivistas. -Psicología Racional. -Psicología Evolutiva I y II. -Técnicas de Exploración Psicológica I y II. -Psicología Social I y II. -Psicopatología I y II. -Psicología Educacional. -Teoría de la Personalidad. -Ética y Deontología Profesional.	- Currículum General. -Didáctica Especial en Enseñanza Media en Ciencias Sociales - Residencia Docente.

La estructura presenta tres ciclos: cuerpo de asignaturas de fundamentación, de conocimiento disciplinar y de conocimiento pedagógico didáctico. Este Plan se corresponde, en general, con un modelo de formación docente centrado en las adquisiciones (Ferry, 1995) que plantea la formación como preparatoria para la actividad profesional con un trayecto de fundamentación, de apropiación de los conocimientos disciplinares y pedagógico-didácticos para culminar en un periodo cuatrimestral de prácticas en el espacio de la Residencia Docente.

En relación, al campo pedagógico didáctico se observó que la denominación y crédito horario de las asignaturas difería de sus equivalentes del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, siendo el crédito otorgado en las asignaturas del Profesorado en psicología entre 40 hs y 90 hs y de la Licenciatura entre 90 y 120 horas. Por otro lado, Psicología Educacional, campo a fin con la enseñanza, no era requisito para comenzar a cursar el profesorado y sí lo era la asignatura Técnicas de Exploración Psicológica I destinada a proporcionar a los alumnos la fundamentación y el uso de algunos test, cuestionarios, escalas de diagnóstico psicológico.

Luego de prolongados debates al interior de diversas comisiones AD-HOC que elevaron sus propuestas a las autoridades pertinentes de la denominada Facultad de Ciencias Humanas, se aprobó el Proyecto en vigencia Plan Ord. Nº002/07-CD, que luego fue modificado según Ord. N°15/14.

Seguidamente, se presenta la estructura del Plan:

Gráfico 2. Estructura disciplinar Plan Ord. 002/07

Eje de Orientación y/o Disciplinar	**Eje de Fundamentación Pedagógico-Didáctica**	**Eje de Especialización y Praxis**
-Psicología General - Biología Humana -Sociología -Filosofía -Antropología	-Seminario: Subjetividad y Formación Docente -Pedagogía	-Psicología Evolutiva I y II -Psicología Educacional -Práctica Docente

-Seminario: Subjetividad y Formación Docente -Epistemología -Idioma -Neurofisiología y Fisiopatología Nerviosa. -Teorías Cognitivas-conductuales -Psicoanálisis -Historia de la Psicología -Psicoanálisis Escuela Inglesa -Neuropsicología -Teorías Cognitivas e Integrativas. -Psicoanálisis Escuela Francesa -Psicodiagnóstico I y II -Psicología Social -Diagnóstico y Evaluación I y II -Psicopatología I y II -Metodología de la Investigación I y II	-Didáctica y Currículo -Gobierno, Organización y Gestión Institucional. -Enseñanza de la Psicología -Práctica Docente	

Si bien este Plan de Estudios comparte un cuerpo disciplinar con la Licenciatura en Psicología, puede cursarse como carrera independiente de la misma. También se evidencia un modelo de formación docente centrado en las adquisiciones. El mismo está estructurado en torno a tres ejes: de orientación y/o disciplinar, de fundamentación pedagógico-didáctica y de especialización y praxis.

En el plan en vigencia se contempló tanto el aspecto científico como el conocimiento de las áreas básicas de la disciplina consensuadas a nivel internacional. En este caso, entre los objetivos se incluye el enfoque del docente como constructor de conocimientos, investigador, comunicador y con solidez ética y social. Sin embargo, en relación a los objetivos del Plan Ord. 002/07 y las características intrínsecas de la disciplina, se observa que la formación docente de profesores en psicología amerita que se incluya un curso de Ética y Deontología Profesional que aporte una mirada crítica y reflexiva sobre la condición de enseñantes de la psicología.

Como se puede apreciar, se trata de planificaciones curriculares clásicas de profesorado universitario, en donde predominan los contenidos disciplinares por sobre la formación pedagógico-didáctica y por sobre las experiencias prácticas en el futuro campo de inserción laboral, tal como señalan Alliaud y Feeney (2014). Entendemos que deviene en currículum nulo un bagaje de saberes de procedimientos en el futuro laboral y de la disposición ética y vincular para el desempeño del oficio docente

2-Confrontando ambos Planes de Estudio

En el plan 02/07, se observa un aumento de crédito de asignaturas para el trayecto de orientación disciplinar, algunas de ellas presentes en el eje de fundamentación en el plan 17/78, tales como Filosofía. Se presenta como novedad, la incorporación de diferentes enfoques de la psicología, cognitivo-integrativo y psicoanalítico, a través de asignaturas electivas Se evidencia cómo la selección de asignaturas en el eje de fundamentación del Plan 02/07 son de carácter pedagógico en tanto que en el plan 17/78 son introductorias o disciplinares, lo que explicaría el traspaso de materias disciplinares del eje de fundamentación (Plan 17/78) al eje de trayecto de orientación disciplina del plan 02/07.

También se evidencia la supresión de asignaturas tales como: Psicologías Dinámicas, Psicologías Objetivistas, Psicología Racional, Teoría de la Personalidad y en el plan 02/07 la aparición de unas nuevas Psicoanálisis, -Psicoanálisis Escuela Inglesa, -Psicoanálisis Escuela Francesa. Ello implica un cambio de enfoque disciplinar.

Una primera observación nos permite considerar que, en el plan previo, tiene “Introducción a las Ciencias de la educación” como materia en el primer cuatrimestre. En tanto en actual plan 02/07 nos introduce “Seminario Subjetividad y Formación Docente”. Sin embargo, debemos

recalcar que el plan previo, no presenta asignaturas relacionadas a la educación, hasta el cuarto año donde en el primer cuatrimestre se encuentra "Didáctica General", junto a optativos específicos del profesorado.

En el primer año del Plan vigente, se incorpora Antropología y se elimina Técnicas de Estudio y no se incorpora Ética y Deontología Profesional, sin encontrar un cuerpo disciplinar que lo reemplace. Las técnicas de exploración psicológica, podríamos decir, que fueron subsumidas por el área de diagnósticos y evaluación y psicodiagnósticos, de ambas líneas teóricas, que han permitido reconocer los avances en el análisis de la multicausalidad y dinamismo de los sujetos que, en el caso del profesorado, implica disipar las ideas del colectivo sobre el desarrollo de un diagnóstico único e inmutable que sostiene, en muchos casos, la psicología.

El Plan 17/78 incluía la didáctica general separada del campo del currículum, en dos asignaturas diferentes, y una didáctica específica por nivel educativo y disciplina. En el plan vigente, la didáctica general se encuentra asociada al campo del currículum, dado su objeto de estudio en la común: la enseñanza e incluye una didáctica específica por disciplina.

La asignatura Didáctica Especial en Enseñanza Media en Ciencias Sociales, en el Plan 17/78 sigue un doble criterio: nivel y disciplina, centrándose en la enseñanza media y en el campo de las ciencias sociales. Por otra parte, la didáctica específica en el Plan 02/07 (Enseñanza de la Psicología) alude a un campo disciplinar más restringido, es decir la psicología con una orientación en salud, pero a un criterio de nivel más amplio, la enseñanza media y la enseñanza superior.

Respecto de la didáctica específica en el profesorado en psicología, se observa que una didáctica restringida al campo disciplinar de la psicología no se condice con la realidad laboral del Profesorado en Psicología, ya que los/as/es profesores en psicología nos desempeñamos en un amplio abanico de espacios curriculares, algunos de los cuales involucran a más de una disciplina, sería interesante que la didáctica específica fuera más abarcativa, teniendo en cuenta los diferentes criterios aportados por Camilloni (2007) sobre las didácticas específicas.

En cuanto al conocimiento de los espacios de desempeño docente, el plan en vigencia incluye una introducción al saber de las instituciones a través de una asignatura referida a "Gobierno, organización y gestión institucional.

Por otro lado, en el eje de la praxis en el plan vigente, se observa un énfasis en Psicología Evolutiva y Educacional, considerando que este eje se debería centrar en la práctica de aquellos aprendizajes necesarios para un docente en la práctica profesional: programación didáctica, inserción laboral (junta de clasificación docente, y otros entes públicos y privados, procedimientos de inserción laboral del profesorado).

III- **Conclusiones**

En este estudio, se observó una planificación curricular centrada en las adquisiciones, donde la práctica docente se ubica como momento cúlmine de la carrera. A su vez, se han identificado los contenidos de asignaturas considerados como valiosos y otros como innecesarios o prescindibles en el ejercicio del oficio docente de enseñanza de la psicología en la escuela secundaria. Se delimitan las rupturas y continuidades del currículum en acción del profesorado antes, durante y después de la pandemia, para plantear alternativas a los fines de favorecer el aprendizaje por parte del estudiantado de un cuerpo curricular donde se prioriza la disciplina en detrimento del trayecto pedagógico-didáctico, considerado sustancial, como base de conocimientos teórico-prácticos para el futuro ejercicio docente. Consideramos primordial e imprescindible proyectar modificaciones curriculares respecto de un mayor espacio para el acercamiento paulatino y progresivo a los escenarios de enseñanza, para su análisis y acciones renovadoras, acordes a los nuevos contextos y sujetos de la educación, a través de una práctica docente preprofesional longitudinal, a través de todo el recorrido de la carrera de grado.

Respecto del desdoblamiento de Psicología Educacional y el planteo de esta asignatura como específica en el profesorado, consideramos oportuno integrar aportes de ambas líneas teóricas en una única psicología educacional para el profesorado en psicología que se brinde por un equipo docente mixto (compuesto por cognitivos y psicoanalistas). Configurar la asignatura de modo tal que forme parte de la formación pedagógica más que la formación disciplinar.

Finalmente, consideramos necesario continuar profundizando el análisis del plan de estudio en vigencia para pensar en nuevas alternativas, ante nuevas legislaciones nacionales y provinciales, en relación a os profesorados, nuevos escenarios contextuales, nuevos sujetos de la educación y los avances del campo de la psicología y las ciencias de la educación.

IV-Referencias bibliográficas

Alliaud, A. & Feeney S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un sistema integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación, 1*, 125-134.

Arias, G. (1995). La universidad Nacional de San Luis 1973- 1995. En Universidad Nacional de San Luis (Eds.). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis.* (pp. 161- 221). San Luis: Editorial Universitaria San Luis.

Barco, S. (2011). Disciplinas Académicas: su constitución desde los profesores de las Carreras de Licenciatura y Profesorado en Historia de la Universidad Nacional del Comahue.: *Informe de Avance Investigación FACE-UNCO*. Mimeo, 2001

Camilloni, A. (Ed.) (2007) *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.

Díaz, M. y Escudero, H. (2015). El planeamiento como proceso de construcción política. Módulo: Análisis de la gestión, diseño, implementación y evaluación de programas y proyectos socioeducativos. Instituto Nacional de Formación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Marincevic, J. (1995). La universidad Nacional de Cuyo entre 1958 y 1973. En Universidad Nacional de San Luis (Eds.). *Crónicas de la vida universitaria en San Luis* (pp. 130- 155). San Luis: Editorial Universitaria San Luis.

Viñao Frago, A. (2006). La historia de las disciplinas escolares. *Historia de la Educación* (25), 243-269.

El ateneo didáctico: una experiencia de formación en el Profesorado de Educación Primaria - UNVIME

Universidad Nacional de Villa Mercedes

Cristina Pérez - crisdealvear@gmail.com

Hugo Baigorria - hurobaigorria@gmail.com

Noelia Gómez - gomez.noelia9@gmail.com

Resumen

Este trabajo emerge de una experiencia realizada en la asignatura "Práctica Profesional e Investigación Educativa IV: Elaboración de proyectos educativos" perteneciente al 4° año del Profesorado de Educación Primaria de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (en adelante, UNVIME).

El recorrido que se les plantea a las/os estudiantes en el marco de esta asignatura consiste en una serie de dispositivos pedagógicos que tienen como propósito provocar acercamientos paulatinos a las realidades escolares y comenzar a desarrollar las primeras prácticas de enseñanza. Cabe aclarar que esta asignatura se desarrolla el cuatrimestre anterior a la Residencia Pedagógica, experiencia con la cual las estudiantes culminan el trayecto de formación en el área curricular de las Prácticas Profesionales.

En este sentido se llevan a cabo, en el contexto del aula de la universidad, simulación de clases y actos escolares, análisis de casos, construcción de instrumentos de observación y co-observación entre pares y talleres de diseño de intervenciones pedagógico-didácticas. Todas estas estrategias están orientadas a problematizar las prácticas de enseñanza, imaginar y ensayar el ser docente en escenarios educativos diversos, tareas que en un futuro no tan lejano las/os estudiantes desarrollarán en las escuelas. Asimismo se propone reflexionar y revisar sobre el futuro rol y generar espacios de intercambio y co-evaluación entre pares así como con el equipo docente de Práctica IV.

En esta ponencia recuperamos las voces de las/os estudiantes que participaron del Ateneo Didáctico sobre la enseñanza de las Ciencias Naturales, experiencia que se llevó adelante en el 1° cuatrimestre del año 2022, de la cual participaron estudiantes del Profesorado, docentes co-formadoras/es del área de Ciencias de las escuelas asociadas, la docente responsable de la asignatura Didáctica de las Ciencias Naturales y el equipo de la Práctica IV.

En el instrumento por medio del cual evaluamos esta actividad, indagamos a las/os estudiantes acerca de: los aprendizajes construidos a partir del ateneo (*¿Qué les parece que aprendieron?),* los sentires y las vivencias de participar de dicho espacio (*¿Qué sintieron cuando escuchaban a las maestras co-formadoras?),* las ideas en torno a su futuro rol docente en el área de las Ciencias Naturales (*¿Cómo se imaginan una clase de ciencias naturales?)* y opiniones personales acerca del dispositivo pedagógico en sí mismo. En esta oportunidad, nos detendremos a recuperar y analizar las vivencias que las/os estudiantes transcribieron en torno a los *aprendizajes logrados* en esta instancia y los aportes que este dispositivo les brindó a la hora de *pensarse como docentes en una clase de Ciencias Naturales* en las escuelas a las que prontamente ingresaban para desarrollar sus prácticas docentes.

Palabras clave: prácticas formativas - estrategias didácticas - enseñanza-aprendizaje-formación continua

Introducción

A la luz de los complejos tiempos que nos tocan vivir, entendemos que la práctica docente actual requiere ser analizada, revisada y resignificada desde las distintas dimensiones que la atraviesan, sin perder de vista que, fundamentalmente, se trata de una práctica social, situada, en diálogo con la época, en relación constante con el contexto que la transversaliza y la configura.

Achilli (1986) define a la práctica docente como el trabajo que la/el docente desarrolla cotidianamente en concretas condiciones histórico-sociales e institucionales de existencia y que posee una significación tanto personal como social. Entendemos además que la práctica docente es "una praxis social, que implica una relación constante entre teoría y práctica, donde las mismas se construyen y se reconstruyen en una relación dialéctica" (DCJ, p. 19).

La práctica docente es un conjunto de procesos complejos y multidimensionales, que exceden la definición clásica que la asimila exclusivamente a la "práctica de enseñanza" y a la tarea de "dar clase", es decir, a la "práctica pedagógica". Práctica docente y práctica pedagógica se implican e imbrican mutuamente (Achilli, 1986).

Consideramos que aprender a ser maestra/o implica "no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función social de la ocupación" (Contreras, 1987), además creemos que se aprende "haciendo" y en la práctica y que es un oficio que tiene mucho de artesanía (Alliaud, 2019).

El espacio-tiempo de formación en la carrera Profesorado de Educación Primaria de la UNVIME se convierte en el escenario propicio para acercar a las/os estudiantes a esta complejidad, para habilitar reflexiones y revisiones constantes de las propias concepciones acerca del ser docente y ensayar una forma que está aún en construcción pero que se desenvolverá en un futuro inmediato, cuando finalicen los estudios e ingresen al campo laboral.

En Práctica IV las/os estudiantes deben insertarse en las aulas, en las instituciones educativas del medio, generando dispositivos de análisis de las prácticas, desarrollando capacidades inherentes a la actividad docente, repensando las prácticas en función de las condiciones que, en el 2022, se advierten en la situación de la "post-pandemia". En este contexto la práctica se repiensa y surgen nuevas actividades y propuestas pensadas, fundamentadas y evaluadas, acordes a la nueva situación socio-cultural y educativa que nos toca vivir. En el marco de la asignatura, las/os estudiantes son invitadas/os a:

- Diseñar propuestas de intervención áulicas, considerando los lineamientos del Diseño curricular Jurisdiccional de Nivel Primario de la provincia de San Luis.
- Resignificar los componentes de la planificación y el diseño de clases a la luz de la inserción en las escuelas.
- Desarrollar capacidades inherentes a la actividad propia del docente.
- Adoptar una actitud reflexiva y crítica en el análisis de la propia práctica.

- Valorar la inmersión a las aulas para trabajar micro-experiencias de prácticas docentes.
- Promover la investigación y experimentación pedagógica para el mejoramiento de las prácticas docentes, a partir del proceso de planificación.
- Explorar los potenciales de los recursos digitales para la enseñanza, la evaluación y la metacognición en el nivel primario y sus diferentes modalidades.

En el 2022, el retorno a las aulas después de la pandemia por Covid-19, tanto en las escuelas como en la universidad, nos colocó frente a nuevos - y viejos - desafíos de educar en tiempos de profundización de las desigualdades, de precarización de la escuela y del trabajo docente. Expresa Puigróss que, "al menos en la Argentina, un promedio del 50% de los potenciales alumnos de todos los niveles se ha desconectado de la escuela y es probable que al menos una mitad de ellos ya no regrese, o al menos no lo haga de inmediato" (Puigróss, 2020, p. 42). Frente a esta realidad, en el escenario de una escuela hoy atravesada por las consecuencias de un momento inédito como la pandemia y de profunda crisis en los diversos planos de la vida social, como formadoras/es de docentes no podemos dejar de mirar esta nueva complejidad, intentando crear colectivamente nuevos posibles, superando la inercia de situaciones como las que vivimos que nos dejaron, por momentos, perplejos.

Los ateneos didácticos

Atendiendo las complejidades que le imprimió a la formación este nuevo contexto de retorno a la presencialidad, tanto en las aulas universitarias como escolares, propusimos la realización de ateneos didácticos disciplinares, propiciando el encuentro universidad-comunidad educativa y poniendo en diálogo los saberes de la formación académica con los saberes docentes de maestros/as en ejercicio.

Buscamos que las/os estudiantes construyan capacidades para prever y organizar las acciones pedagógicas, anticipar situaciones, tomar decisiones fundamentadas en los marcos teóricos de las distintas disciplinas, insumos todos del quehacer educativo, promoviendo una articulación permanente entre las/os practicantes y residentes del Profesorado de Educación Primaria con docentes co-formadoras/es de las escuelas asociadas y docentes de las didácticas específicas de la UNVIME. La idea fue reflexionar juntas/os y pensar propuestas didácticas situadas, a la luz

de los fundamentos de las disciplinas, acordes al Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Primario.

La propuesta que llevamos adelante como equipo docente de la UNVIME estuvo dirigida a:

- Estudiantes del Profesorado de Educación Primaria que cursan Práctica Profesional e Investigación Educativa IV y Residencia Pedagógica.

- Directivos y docentes que acompañan el proceso de las prácticas y residencia, agrupados en el Consejo Coformador de la Universidad.

Con este dispositivo de formación buscamos acompañar a quienes se inician en el oficio de enseñar, promoviendo la creatividad e innovación en las propuestas pedagógicas. Asimismo, conociendo el escenario educativo real, buscamos que las/os estudiantes puedan sumar a las planificaciones una cuota de realidad y realismo para que no las construyan sólo en base a ideas abstractas, basadas en las teorías.

Existen modos diversos de transitar las prácticas docentes, relacionados con la propia historia y trayectoria educativa, en diálogo constante con las propias concepciones acerca del ser docente y con las huellas que docentes ejemplares dejaron en nosotras/os. Es por ello que desde la universidad y la carrera del Profesorado se espera acompañar a las/os estudiantes en la construcción del propio rol, intercambiando experiencias con docentes de las distintas disciplinas y de las escuelas primarias del contexto cercano para conocer y reconocer los desafíos que implica enseñar hoy.

Más allá del contexto del aula y de los contenidos pautados por el Plan de Estudios del Profesorado de Educación Primaria, con los ateneos didácticos nos propusimos abordar las prácticas docentes en el contexto actual, haciendo foco en la enseñanza de las disciplinas en la escuela primaria. Se habilitaron entonces espacios de intercambio, colaboración y reflexión que dejaron huellas valiosas en las/os estudiantes.

Advertimos que con el desarrollo de los ateneos didácticos se abrió una oportunidad para nutrir la formación inicial a partir de una comprensión más acabada de los sistemas educativos locales, del cotidiano escolar, del día a día del aula.

Según el Diseño Curricular de Educación Superior (2009)

El ateneo es un espacio grupal educativo donde interjuegan procesos de comprensión, intervención y reflexión en la acción docente, en la mediación entre: la construcción de las prácticas de enseñanza de diferentes saberes; la complejidad sociocultural de la experiencia intersubjetiva en el espacio del aula; el posicionamiento ético-político del docente en su praxis educativa (...). En el ateneo es necesario trabajar con una metodología dialéctica orientada a la construcción colectiva de la praxis docente como enseñante, como pedagogo y como trabajador cultural, y con un estilo dialógico donde el conocimiento se construye colectivamente en y con la práctica. (Alarcón y otros, 2011, p. 1)

El ateneo didáctico es un dispositivo de formación pensado para recrear y analizar situaciones contextualizadas, orientados a reflexionar sobre las prácticas docentes. Este dispositivo es una estrategia de desarrollo profesional para abordar la enseñanza a partir de resolución de situaciones problemáticas, para resignificar las prácticas. Tal como lo define Alen (2008) "el ateneo es una estrategia de desarrollo profesional que redunda en el incremento del saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante". Además son pensados para que se revisen las prácticas docentes en casos concretos a la luz de aportes teóricos que habiliten la visualización de aspectos valiosos para futuras prácticas.

En la propuesta llevada adelante nos propusimos como objetivos que las/os estudiantes puedan:

- Reflexionar en torno al hecho educativo, contextualizado en las escuelas asociadas de la UNVIME, sede Justo Daract

- Intercambiar ideas, preocupaciones, saberes de los practicantes y residentes, con los docentes co formadores.

- Desarrollar la capacidad para analizar la propia práctica como futuras/os docentes.

En los ateneos se abordan contenidos a enseñar de Ciencias Naturales, Alfabetización inicial y Lengua, Ciencias Sociales, Matemática y ESI, en primer y segundo ciclo del nivel primario de las escuelas urbanas y rurales asociadas en la ciudad de Justo Daract.

A partir de identificar problemàticas en la enseñanza sobre algunos contenidos de las disciplinas, circulan reflexiones, diseños y propuestas de intervenciones áulicas, donde se trabajan distintas dimensiones en torno a los obstáculos y nudos críticos para lograr los

objetivos y las finalidades formativas, teniendo en cuenta los descriptores del DCJ de acuerdo a las propuestas y normativas institucionales en los contextos de cada escuela asociada.

Las voces en torno a la experiencia

Cuando indagamos a los/as estudiantes "*¿Qué les parece que aprendieron en el ateneo didáctico?*" advertimos algunas ideas en torno a aprendizajes significativos alcanzados en un dispositivo que - en muchos casos - se vivía por primera vez en la formación y que tomaba características muy distintas a las de las clases o talleres regulares de la asignatura.

Una estudiante comparte: "*El aprendizaje que me dejó el ateneo de Ciencias Naturales es sobre el* ***darme cuenta que, aunque planificamos a niños imaginarios, la importancia que tiene cada momento de una secuencia didáctica*** *(...), otra cosa que* ***valoré mucho fue escuchar a una maestra*** *que dijo que estaba a punto de jubilarse y que esperaba de nosotras todo el amor posible para los niños de la escuela"* (CG). Otra estudiante expresa: *"El ateneo me permitió* ***conocer un poquito más de cerca la realidad dentro del aula****, ya que si bien venimos trabajando en nuestra formación como educadoras,* ***la mayoría de las veces planificamos para aulas ideales, y escuchando el relato de las docentes que participaron podemos visualizar que la realidad en el aula, es diferente****"* (VA) .

En estos testimonios podemos advertir el valor que adquirió para estas/os docentes en formación el relato y la experiencia de docentes ya en ejercicio, con una mayor expertiz en la enseñanza, que al narrar su quehacer diario les transmitieron a las/os estudiantes una idea más concreta y real de la escuela primaria y de las/os estudiantes que asisten, dando cuenta de su complejidad y heterogeneidad. Así lo expresan otras estudiantes: "*El ateneo me permitió tener una* ***idea más cercana a lo que pasa dentro de una institución****, principalmente dentro de las aulas*" (AP);*"Conocimos un poco* ***como es la metodología del trabajo en el aula de las docentes*** *que nos visitaron"* (LA).

Refiriéndose al dispositivo en sí mismo, algunos testimonios valoran el intercambio y reflexión que se dio entre docentes en ejercicio y estudiantes del profesorado, experiencia que les permitió despejar dudas, regular ansiedades, desarmar temores antes del ingreso a las prácticas en las escuelas y conocer mejor las instituciones del medio cercano: "*Se intercambiaron procesos de comprensión y reflexión del accionar docente, en las diferentes prácticas particulares de cada institución Daractense. Así, el ateneo permitió* ***empaparse de las formas***

que los coformadores realizan sus prácticas de enseñanza *para tener en cuenta a la hora de realizar las observaciones, ya que* ***es necesario interiorizarse de las políticas que posee cada escuela y tenerlas en cuenta para futuros encuentros con la misma***" (VA); *"Para mí fue de gran ayuda ya que* ***despejó algunas de mis dudas acerca de cómo se trabaja está materia en sus aulas y las estrategias que utilizan algunas de las docentes****, las cuales me parecen muy buenas. Por otro lado* ***se pudo conocer cómo se trabaja en el aula, no en todas de la misma manera,*** *eso es de mucha importancia ya que tenemos un pantallazo antes de poder ingresar a nuestras prácticas en las escuelas, también cómo se planifica en cada una de ellas"* (BL).

Finalmente una estudiante expresa el valor del aprendizaje basado en la experiencia: "*Ha resultado* ***muy fructífero escucharnos, y compartir experiencias****. Si nos ponemos a pensar,* ***la experiencia es el mejor conocimiento que se nos puede brindar para permitirnos imaginar nuestro futuro rol****"* (MJG).

Ante la pregunta "*¿Cómo se imaginan una clase de ciencias naturales?"* se evidencian en los testimonios las improntas que dejó el paso por las asignaturas Didácticas de las Ciencias Naturales I y II en el Profesorado y el paradigma constructivista en donde se pone énfasis durante toda la carrera: *"Me imagino las clases como venimos aprendiendo* ***que el niño, explore, observe, genere hipótesis****, observe material concreto cuando se pueda y esté a nuestro alcance, siempre motivarlos hacia el nuevo conocimiento, las* ***actividades entre pares*** *para generar un aprendizaje significativo*" (CG), "*Me imagino una clase de Cs. Naturales primero que todo,* ***aprendiendo mucho de los alumnos y profes y disfrutando de vivencias si se dan, de salidas de campo, experimentos***" (MM) "*Puedo imaginar la clase de Ciencias Naturales como el momento ideal para propiciar en las aulas* ***un espacio abierto para que los alumnos puedan imaginar, indagar, interrogarse, investigar, explorar, experimentar y sobre todo aprender ciencias desde una perspectiva constructivista*** *en la que nuestros alumnos sean productores y constructores de conocimiento científico*" (LA); "*Me imagino una clase de Naturales,* ***trabajando con experiencias directas, con salidas al patio*** *para que los niños puedan conocer por ejemplo, cuáles son las características de los seres vivos e inertes,* ***como nos relató una de las docentes coformadoras al principio del ateneo***" (BL).

En este imaginarse - aún en abstracto - una clase de la disciplina tratada en el ateneo aún abundan concepciones muy ligadas a las teorías aprendidas, respuestas que (salvo en muy pocos casos) remiten a un "deber ser" de una clase "ideal", con estudiantes "ideales".

Sin embargo, en algunos casos, algunas estudiantes advierten diferencias y contrastes entre lo aprendido en su formación y lo compartido por las docentes co-formadoras de las escuelas daractenses, matices que se valoran como enriquecedores a la hora de construir una mirada más compleja y cercana a la realidad de las escuelas. Así lo expresa una estudiante: "*En relación a las clases de Ciencias Naturales puedo decir que* ***fue muy notorio que no compartíamos la misma formación. Algunas docentes en actividad manifestaron no utilizar el DCJ por ser muy amplio y en su lugar usar un PCI.*** *También noté por parte de docentes de otras escuelas que* ***no hacen uso de rúbricas de autoevaluación, ni rúbricas de evaluación qué es cómo nos estamos formando nosotras***. ***Me resultó muy bueno escuchar eso para ir pensando que voy a tener que adaptarme a la política institucional en la que me encuentre inserta. Quizás se me dé la oportunidad de adaptar lo que ellos conocen con lo que yo llevo desde mi formación***" (MJG).

A modo de conclusión

Este primer ateneo didáctico se convirtió en un espacio fructífero para repensar lo aprendido durante la formación docente, prepararse para el ingreso a las escuelas con una mirada más amplia y realista de las heterogéneas instituciones del medio y advertir el valor que tiene el saber de experiencia que portan docentes ya en ejercicio de la profesión.

Sólo en el diálogo constante entre teoría y práctica y acercando la universidad a las escuelas se puede ofrecer un espacio-tiempo para la formación de futuras/os docentes atento al complejo contexto que atraviesa hoy las prácticas docentes.

Consideramos que no se puede enseñar a enseñar en el vacío y apelando sólo a las teorías de referencia. Los/as docentes coformadoras/es se convierten en aliada/os al equipo de prácticas para contribuir a la formación de futuras/os maestras/os comprometidas/os con el acontecer histórico, innovadoras/es en sus propuestas pedagógico-didácticas, reflexivas/os sobre su propio rol y conocedoras/es de la realidad local.

Gracias a los testimonios brindados acerca de este primer ateneo por las/os estudiantes del Profesorado de Educación Primaria de la UNVIME, pudimos advertir que la práctica docente excede las paredes del aula y que implica múltiples dimensiones. Valoraron la formación recibida en la universidad pero también advirtieron la necesidad de empaparse de la realidad

del sistema educativo actual para ser esas/os docentes que desean o imaginan ser en un futuro muy cercano.

Bibliografía

- Alarcón, Bros, Evans, Herrero y Rausch. (2011). "El ateneo didáctico: relato de una experiencia". INSTITUTO SUPERIOR JUAN XXIII - FUNDACIÓN UNISAL. Jornadas: El aprendizaje en la constitución de la persona, 17 y 18 de octubre de 2011. Disponible en: https://www.juan23.edu.ar/jornadas/2011/materiales/ponencias/EL%20ATENEO%20DIDACTICO%20RELATO%20DE%20UNA%20EXPERIENCIA.pdf

- Alen, B. (2009). "Acompañar los primeros pasos en la docencia, explorar una nueva práctica de formación". Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003092.pdf

- Achilli, E. (1986). "La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro". Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario, Disponible en: https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/La-pr%C3%A1ctica-docente.-Una-interpretaci%C3%B3n.pdf

- Alliaud, A. (2019). "El campo de la práctica en la formación docente. Material de trabajo para educadores y educadoras". Cuadernos del IICE. UBA. Disponible en: http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/10690/Cuadernos%20del%20IICE%201_0.pdf?sequence=3&isAllowed=y

- DISEÑO CURRICULAR de NIVEL PRIMARIO DE LA PROVINCIA DE SAN LUIS. Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/02/LIBRO-COMPLETO.pdf

- Contreras Domingo J. (1987). "De estudiante a profesor. Socialización y enseñanza en las prácticas de enseñanza", en Revista de Educación N°282, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, España.

- Puiggrós, A. (2020). "Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina" en Dussel, I. y otros (Comps.) *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos

Aires: UNIPE, Editorial Universitaria. Disponible en: http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf

"**Proyecto de articulación interdisciplinario: Práctica Docente I y Práctica de la Enseñanza: Diálogos y formación de pares en el contexto de las prácticas del IFDC SL"**

Unidades curriculares: Práctica Docente I y Práctica de la Enseñanza de los Profesorados en Lengua e Inglés

Ana Laura Román

analaurarg5@gmail.com

Cándida Elena Scheurer

candyscheurer1562@gmail.com

Resumen

El siguiente proyecto se basa en la experiencia desarrollada en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis, en el campo de las Prácticas docentes, siendo una articulación horizontal entre los espacios curriculares Práctica Docente I y Práctica de la Enseñanza (PE), correspondientes al primer y tercer año del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua e Inglés. Se trabaja el "pensar y construir la educación en tiempos complejos" ideando estrategias pedagógicas didácticas para recuperar y resignificar saberes que debido a la pandemia, los y las estudiantes que ingresaron en el 2020 a una carrera docente y en el espacio de las prácticas no pudieron enriquecerse desde la esencia que tiene estos espacios que es lo vivencial experiencial. Es por ello, que se pensó en está articulación para los y las estudiantes de Primer y Tercer año, siendo ambos/as beneficiados en esta articulación, acompañándose en la construcción de la identidad docente y en la figura de guía/tutor.

Palabras Claves: **Práctica** Docente; articulación; estudiantes tutor

Objetivos

Práctica docente I:

- **I**ntroducir a los y las estudiantes en los ejes de instituciones e investigación educativa a través de los marcos teóricos y reforzar la trayectoria estudiantil a través de la experiencia de compañeros y compañeras de PE.

- Establecer relaciones entre las teorías y las prácticas que contribuyen al trabajo de observación en escuelas asociadas.

- Contribuir al desarrollo de las competencias necesarias acerca del ser y hacer docente.

Práctica de la Enseñanza

- Propiciar que la experiencia de la clase simulada se disponga como una estrategia pedagógico-didáctica capaz de fortalecer y significar las trayectorias de los y las estudiantes de la Práctica de la Enseñanza y Práctica Docente I.

- Generar un espacio de conocimiento y de trabajo propicio para que los y las estudiantes puedan reflexionar y resignificar en la práctica la importancia de la toma de postura frente a la realización de la planificación.

Saberes Trabajados en la articulación:

- Conceptualizaciones en torno a las instituciones educativas, cultura, dinámica y clima institucional.

- Dimensiones: histórica, Pedagógica- Didáctica, Administrativa- Organizacional, Comunitaria.

- Instrumentos de investigación: Observación y entrevista.

Desarrollo:

El proyecto entre los espacios curriculares Práctica Docente I y Práctica de la Enseñanza (PE), correspondientes al primer y tercer año del Profesorado en Educación Secundaria en Lengua y Literatura del Instituto de Formación Docente Continua San Luis, nace por un lado con el propósito de significar y resignificar los saberes y experiencias que se desarrollan en la Práctica Docente I de los y las estudiantes.

El posicionamiento desde el cual enmarcamos esta articulación parte desde la mirada de la autora Edith Litwin quien toma el concepto de **buena enseñanza** haciendo referencia directa a

buenas prácticas de **enseñanza**. Afirma que *"las **buenas** prácticas suceden cuando subyacen a ellas **buenas** intenciones, **buenas** razones, y sustantivamente, el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión"* (Litwin, 2012).

A partir de esta mirada se trata de problematizar las estructuras con las que han sido formados nuestros estudiantes con la intención de poner en diálogo los contenidos de forma integral y espiralada para desarrollar en los estudiantes un aprendizaje basado en competencias. Por tanto, entendemos las competencias como "*el conjunto integrado y dinámico de saberes, habilidades, capacidades y destrezas, actitudes y valores puestos en juego en la toma de decisiones, en la acción - en el desempeño concreto - del sujeto en un determinado espacio (profesional, laboral, etc). Implica tanto un saber, como habilidad, motivación y destreza para actuar en función de dicho conocimiento de una manera ajustada, reflexiva y creativa a la situación o problema y el contexto) (*Coronado,2009).

Los y las estudiantes podrán abordar a partir del trabajo que realizarán con el eje de instituciones e investigación educativa correspondiente a la unidad curricular de la Práctica docente I y con los conocimientos y experiencias abordadas en el espacio de Práctica de la enseñanza en las escuelas asociadas, un aprendizaje significativo en el que se pondrán en juego diferentes características propias de las competencias ya mencionadas, siendo las y los estudiantes formadores de sus propios compañeros/as en este proceso de formación inicial.

Para contextualizar el proyecto, surge a partir de la problemática que se originó por la pandemia (2020) donde todas las prácticas educativas se vieron perjudicadas debido al aislamiento obligatorio. Los y las estudiantes ingresantes de carreras docentes se vieron privados/as de realizar las prácticas en el instituto y las escuelas asociadas cursando de manera virtual, esto implicó que el campo de las prácticas se viera afectado a trabajar solo desde un análisis teórico, perdiendo la esencia propia del espacio que es la experiencia de transitar y convivir con las instituciones educativas.

En el año 2022 finalizada la pandemia, surge la iniciativa de ofrecer a los y las estudiantes que están en tercer año, articular nuevamente con el espacio de la Práctica docente I correspondiente al 1 año, pudiendo así resignificar los saberes, y ocupar el lugar de tutor/a para con sus pares.

Por un lado, este trabajo permitirá que en las etapas de preparación para realizar las observaciones en las escuelas asociadas (trabajo que se realiza en la PDI), los y las estudiantes

de 3° año recuperen esos conocimientos teóricos y por otro lado puedan brindarles acompañamiento práctico desde lo vivido en diferentes contextos e instituciones educativas.

La intención es trabajar de manera articulada entre las unidades curriculares, a fin de acompañar a los y las estudiantes en su proceso formativo y facilitar el aprendizaje a través de una mayor interacción entre los campos de las prácticas docentes. *Por articulación, en este caso vertical, se entiende la necesaria continuidad, coherencia, secuenciación y gradualidad que debe existir en el proceso de enseñanza y de aprendizaje integral. Debe contemplar todos los aspectos comprometidos: desde las estrategias didácticas, contenidos, hasta los aspectos de organización institucional, tendiente a evitar aislamientos, contradicciones y duplicaciones entre los distintos niveles o entre asignaturas de un mismo nivel. (costa, 2016)*

El momento en el que se comienza en la Práctica Docente I con el eje del espacio referido a instituciones educativas e investigación educativa es la instancia de planificación que se considera como el adecuado para llevar adelante la articulación, ya que es el período donde los y las estudiantes deben comenzar a construir a través de los marcos teóricos definiciones acerca de esos contenidos referidos a la escuela, a las técnicas de recolección de datos, a la observación, problematizar y recuperar experiencias previas y así luego, con todas las herramientas ir a las escuelas.

En cuanto a la PE, acompañarán este proceso brindando a los y las compañeros/as sus conocimientos adquiridos a lo largo de la cursada, podrán a su vez recuperar conocimientos teóricos adquiridos durante la cursada en pandemia y podrán ser guías de sus compañeros/as, participando de una instancia final que consistirá en una Jornada de muestra y exposición de lo trabajado, con el fin de poder acompañar y construir con mayor seguridad el trabajo final. Además brindarán una pequeña clase acerca de lo que significó para ellos y ellas ser estudiante de 1 año, y realizar el trabajo que se comienza a transitar, a su vez también se pondrá en juego el dispositivo didáctico pedagógico de "clase simulada". Los y las estudiantes de 1 año están comenzando a formar su identidad docente, a construir posturas pedagógico didácticas, en este ser y hacer docente es por ello que este proyecto reforzará e incentivará a los y las estudiantes.

Finalmente, consideramos que es relevante para los y las estudiantes visibilizar y poner en marcha instancias compartidas, articuladas y planificadas entre espacios del campo de las prácticas, a fin de que los y las mismos/as puedan comprender el sentido del avance que tienen en la formación y como los saberes se pueden ir retomando y enriqueciendo a través de estas

actividades que ayudan a su vez a formar a la identidad docente del estudiante de 1 año y 3 año.

Conclusión:

Se considera importante que los y las estudiantes que realicen su trayecto de formación en la PE y que participen en la experiencia de articulación entre ambos espacios curriculares, puedan conocer los criterios con los que se evaluará esta experiencia, a partir de la revisión de sus producciones, tanto en el espacio virtual, como en las instancias de presentación de planificaciones y en el diario de reflexión, solicitado en la PE, para ello se facilitará la posibilidad de desarrollar competencias que fortalezcan su formación profesional a la vez que enriquezcan el trabajo en equipo y la interrelación de los estudiantes de los diferentes años.

Por su parte, desde esta articulación se piensa en la evaluación con carácter formativo y procesual, lo que les permitiría que los y las estudiantes hacer los ajustes que consideren necesarias a las producciones presentadas, a su vez, podrían revisar sus propios errores e incluso progresar en las construcciones académicas, con la guía de las profesoras intervinientes.

La articulación vertical entre unidades curriculares es una modalidad pedagógica fundamental para los nuevos desafíos que enfrentamos en la formación docente, puesto que trazamos los saberes de los diferentes espacios curriculares desde un abordaje integral. El desarrollo de competencias docentes es necesario para el nuevo perfil de profesionales que el sistema educativo necesita. Una de las características de los procesos de formación es construir y significar una buena práctica. La formación del campo de las Prácticas docentes debe acompañar y formar docentes del Siglo XXI que puedan intervenir en las tramas complejas que presenta la sociedad en general y la educativa en particular *[…] En última instancia, la tarea docente consiste en ofrecer a sus alumnos una propuesta integrada y articulada de las distintas áreas del currículum de modo tal que la experiencia de estudiante se enmarque en un ambiente de continuidad, interrelación y dominio creciente de las formas de actividad, que no son otra cosa que el sustento para las tareas de aprendizaje.* (Feldman, 2010)

Consideramos que esta experiencia enriquece la práctica de formación de todos los estudiantes que participen en ella como también a los equipos de trabajo en cuanto a las articulaciones horizontales que fortalecen al campo de las prácticas docentes. Cabe mencionar que el proyecto

se encuentra en vía de desarrollo y las conclusiones finales se obtendrán al finalizar el trayecto de formación de esta experiencia.

Bibliografía en relación a ejes de Instituciones Educativas e Investigación Educativa de la PD 1:

ANIJOVICH, R. (2009) La observación: educar la mirada para significar la complejidad. En Dispositivos y Estrategias. Buenos Aires. Paidós.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNÁNDEZ COLLADO, C y BAPTISTA LUCIO, M del P. (2010) "Metodología de la Investigación". Cap. 1 Quinta Edición. Ed. Mc GRAW- HILL/ INTERAMERICANA EDITORES; SA DE C. V. México -Buenos Aires- Bogotá- Caracas- Madrid entre Otros.

FRIGERIO, POGGI y otra (1993) "Las instituciones educativas. Cara y Ceca, elementos para su comprensión". Editorial Troqvel.

Bibliografía en relación a los ejes de la planificación y la evaluación de la PD:

ANIJOVICH, R. (S/D) "La evaluación formativa en la enseñanza superior. "Universidad de San Andrés. Buenos Aires. Argentina email:ra@anijovich.net.

CASANOVA, M (1999) Evaluación: Concepto, tipología y objetivos. Capítulo 3.

CARRANZA, N; PÉREZ DIB, C (2020) "Los Proyectos de Articulación Interdisciplinar como dispositivos de impacto y mejoramiento de las trayectorias de los y las estudiantes de los Profesorados del IFDC San Luis". Universidad de Palermo, Buenos Aires.

DAVINI, C (2008). "Métodos de enseñanza: didáctica general para maestros y profesores". Cap. 8 "Programación de la enseñanza". 1ª ed. Bs As. Editorial Santillana.

GRAMAJO. J.C (2010) "Los paradigmas de la educación". Universidad de San Carlos de Guatemala Facultad de Ciencias Médicas, Fase IV

MATUS, C (1996) "El método PES: Planificación estratégica situacional". Serie Gobierno y planificación. Editorial CEREB.

PROGRAMA PARA FORMACIÓN DE DOCENTES –PFD Centro Universitario Metropolitano.

Las Dificultades en el Acceso y Manejo de las Tics en la tarea docente, durante la pandemia. Proico Nº 4- 4118 Las Practicas Discursivas en los distintos campos de conocimiento.

Universidad Nacional de San Luis

Sosa Julio Oscar

julio261822300@gmail.com

Ortiz Verónica Vanesa

veronicavanesa.ortiz@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo realizar una enumeración y análisis de las dificultades que tuvieron los docentes con el manejo de las tics para desarrollar su tarea en el contexto de pandemia.

Los hechos recientes que tuvieron lugar en el año 2020 y gran parte del 2021 nos presentaron una situación inesperada, que llevo a las autoridades del ministerio de educación de Argentina a disponer que el dictado de clases se realice de manera virtual. Particularmente en el nivel secundario los docentes tuvieron dificultades con el manejo de las herramientas virtuales, como las plataformas indicadas para trabajar, que además de contar con una conectividad deficiente, no adecuada para brindar clases. Estas dificultades, abren la posibilidad de reflexionar acerca de cómo incluir las nuevas tecnologías en las prácticas de enseñanza. Lo cual implica pensar acerca de que son Tics, que cambios y respuestas brindaron en la educación y como pueden ser utilizadas en función de la situación educativa, los valores éticos y las posibilidades de utilizarlas sin los inconvenientes posibles como la falta de conectividad o el no contar con los dispositivos adecuados para realizar la tarea docente.

Palabras claves: Dificultades, Tics, Pandemia

Introducción

La pandemia del COVID-19 provoco una crisis sin precedentes en todos los ámbitos de la vida. "Según datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), a mediados de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe." En Argentina genero una emergencia que dio lugar al cierre masivo de las actividades presenciales en las instituciones educativas. Estas medidas llevaron a evidenciar las dificultades que operaron en la tarea docente, sobre todos en aquellos docentes que no estaban muy familiarizados con el uso de las nuevas tecnologías. En este sentido las dificultades que se presentaron abrió una oportunidad para reflexionar acerca de cómo y para que incluir las tecnologías en la tarea docente y cuál sería su papel en las prácticas de enseñanza. De acuerdo con esto se realizó una reflexión epistemológica, la cual implico pensar acerca de que son las tecnologías de la información y comunicación, que cambios producen, para que sirven como pueden ser utilizadas en función de una situación educativa puntual y los valores éticos. Otra reflexión realizada fue pragmática partiendo del conocimiento expresado, evidenciado en publicaciones sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de los docentes, lo cual dio lugar analizar y repensar como sería posible potenciar su uso en función de diferentes contextos de enseñanza y aprendizaje. Esta última reflexión nos posiciona en una necesaria deconstrucción de las prácticas docentes, es decir de nuestras prácticas, yendo hacia concepciones implícitas acerca de que creemos que es aprender y enseñar, y cuáles son nuestros modelos implícitos como docentes lo cual abrirá posibilidades para el uso pertinente de lo nuevo.

En contexto de pandemia entre dificultades y posibilidades

La vida en pandemia puede decirse que fue asimilable a un bombardeo constante e invisible que a los ojos de la mayoría de la sociedad se vivió así y esto se comprueba si se observa explícitamente su capacidad de daño. Esta breve descripción de los hechos recientes nos introduce a la situación inesperada, que llevo a las autoridades del ministerio de educación de

Argentina a disponer que el dictado de clases se realice de manera virtual, con el fin de garantizar el apoyo escolar y la prevención de contagios. Para ello se habilitaron plataformas virtuales para que a través de las cuales pudieran brindarse en apoyo necesario para que los estudiantes de todos los niveles tuvieran y no perdieran las clases. El lanzamiento de la plataforma "Seguimos Educando" alojada en el portal educ.ar. Contenía recursos multimediales organizados por nivel educativo, área de conocimiento y tema. En ella también se podía acceder a todos los cuadernillos, programas de televisión y programas de radio, que se suben a medida que se van produciendo. A la par, en las primeras semanas de suspensión de la presencialidad, todas las provincias se sumaron a la estrategia digital y complementaron la oferta nacional con portales propios para distribuir contenidos pedagógicos". Sin embargo pese a esta decisión a los docentes se le presentaron dificultades, al comenzar a trabajar con la virtualidad a través plataformas tales como "classroom de google" , pero agregado al poco conocimiento, se presentaba la deficiente conectividad (hablando puntualmente en la provincia de San Luis) que obligaba a los docentes recurrir a nuevas estrategias que demandaban mayor tiempo de trabajo para garantizar las clases. Lo que significo llevar adelante un proceso con impetuosidad por parte de docente, que por el nivel de preparación para trabajar en la virtualidad demando doble esfuerzo para sortear situaciones donde los alumnos no contaban con una computadora desde donde recibir la clases, donde el celular y la antena de wifi más cercana eran la única oportunidad para tener contacto con las clases. Ahí el docente buscaba alternativas como pasar la tarea por "WhatsApp" o Facebook y no por la plataforma proporcionada por el ministerio de educación, esto implico que el docente tenía que subir la tarea del estudiante a las plataformas habilitadas. Lo cual implicaba una dificultad más para aquellos docentes que no tenían el conocimiento adecuado sobre lo virtual. "**A** pesar de esta situación, la exigencias propia de la emergencia y demandada a través de circulares y decretos , los equipos directivos debieron continuar, de manera adaptada al contexto, tanto la gestión de carácter institucional (desarrollo de las capacidades docentes, coordinación de equipos, comunicación en el equipo y con estudiantes y familias, trabajo colaborativo) como la gestión pedagógica (acompañamiento docente en la planificación, monitoreo de lo que está pasando en las actividades educativas a distancia por parte de las y los estudiantes, utilización de recursos, herramientas tecnológicas y estrategias pedagógicas por parte de las y los docentes). Además de la adecuación de las tareas habituales, con la emergencia sanitaria surgen nuevas demandas. Muchos equipos de conducción y docentes expresan que se encuentran abrumados por la cantidad de información, los consejos,

los artículos, las propuestas que llegan, generalmente a través de las redes sociales, para "mejorar" la enseñanza en tiempos de pandemia" (Castro, 2020, pág. 19) esto evidencia que la poca capacitación al respecto, brindada a los docentes no cumplió mininamente para dimensionar las implicancias de trabajar con las tics en educación. En tal sentido pensar que todo lo sucedido posibilita, habilita e invita a reflexionar sobre cómo integrar las tecnologías a las prácticas de enseñanza.

Las computadoras, tabletas y celulares pasaron a ser la forma en que niñas, niños, adolescentes y jóvenes se vincularon con sus familiares, amistades y docentes. Si bien el acercamiento a estos dispositivos tecnológicos venía siendo cada vez mayor, la pandemia aceleró esos procesos. En ese sentido, advertir el efecto del uso de las pantallas en los cuerpos no tiene que ver con una valoración en términos positivos o negativos, sino que nos encuentra ante la necesidad, una vez más, de problematizar situaciones complejas que tienen un impacto singular en cada sujeto" (Gonzales y otros, 2022, pág. 28), esto de alguna manera es el contenido de los nuevos contextos tecnológicos que demandan incluir las tics para mejorar la calidad de la educación en todos los niveles de la enseñanza, para ello se debe capacitar a los docentes que no tienen conocimientos para trabajar con ellos en sus tareas docentes. Creyendo además que es posible formar para acercar al uso de las tics en educación teniendo en cuenta los siguientes temas: La tecnología como objeto de conocimiento y estudio, La tecnología como escenario virtual de enseñanza y aprendizaje y la tecnología como herramienta fortalecedora de habilidades metacognitivas. Lo que llevaría a reflexionar sobre los principios de funcionamiento de las tecnologías por parte de los docentes y desde allí planificar las capacitaciones que formaran como parte del conocimiento que adquieran los docentes. En este sentido las políticas de mayor conectividad en la provincia de San Luis fueron de poca ayuda para trabajar en la virtualidad, ya que no garantizo una buena conectividad sumando dificultades a la que muchos docentes presentaban con el uso y manejo de las tics. Lo cual dejo en evidencia que la capacitación y/o formación acerca de la tecnología que recibieron los docentes antes de la pandemia fue escasa y nula. Por qué no abordaron como inicio de las capacitaciones realizadas, cuáles eran las dificultades que los docentes tenían para manejarlas. Por lo cual la visión política que sustentaron con wifi gratuito y más tecnologías solo sustento artefactualmente, las necesidades que son también formativas.

La incorporación de las Tics a la educación formal y escolar es a menudo justificada, reclamada o promovida, según los casos, con el argumento de su potencial contribución a la mejora del aprendizaje y de la calidad de la enseñanza. Sin embargo, este argumento no ha encontrado hasta ahora un apoyo empírico suficiente. Aunque las razones de este hecho son probablemente muchas y diversas, lo cierto es que resulta extremadamente difícil establecer relaciones causales fiables e interpretables entre la utilización de las Tics y la mejora del aprendizaje de los alumnos. De este modo, los argumentos en favor de la incorporación de las Tics a la educación formal y escolar devienen o provienen en realidad a menudo un axioma que o bien no se discute, y que se incorpora en algún discurso político o bien encuentra su justificación última en las facilidades que ofrecen para implementar unas metodologías de enseñanza o unos planteamientos pedagógicos previamente establecidos y definidos en sus lineamientos esenciales. Es lo que sucedió primeramente con los ordenadores, después con las tecnologías multimedia e Internet, y ahora con el software social y las herramientas y aplicaciones de la llamada Web 2.0 (Cobo y Pardo, 2007 pág. 112 citados por Coll).

Al respecto los estudios realizados hasta el momento sobre la incorporación de las Tics a la educación escolar y los usos que el profesorado y el alumnado hacen de estas tecnologías muestran con claridad que, en general, las expectativas y los discursos sobre las bondades de las mismas están sensiblemente alejados de lo que ocurre en las instituciones educativas y en las aulas. Puesto que indican que hay enormes diferencias entre países en lo que importa a la incorporación de las Tics a la educación y a la conexión de las escuelas a Internet. Mientras que en algunos países la mayoría o incluso la práctica totalidad de los centros educativos cuentan con un alto nivel de equipamiento y disponen de conexión de banda ancha a Internet, entre los que se encuentran varios países iberoamericanos. Siguen existiendo carencias enormes en ambos aspectos. Estas diferencias además no se dan solo entre países o entre regiones, sino que a menudo se detectan también dentro de una misma región o incluso de un mismo país. La incorporación de las Tics a la educación está lejos de presentar un panorama tan homogéneo como se supone en ocasiones y sus efectos benéficos sobre la educación y la enseñanza distan de estar tan generalizados como se da a entender algunas veces, entre otras razones porque en la mayoría de los escenarios (Coll, 2016) de educación formal y escolar las posibilidades de acceso y uso de estas tecnologías son todavía limitadas o incluso inexistentes.

Todo parece indicar, que el desfase constatado entre expectativas y realidades no puede atribuirse únicamente a problemas de acceso. Ciertamente, el acceso del profesorado y del

alumnado a las Tics es una condición necesaria que está aún lejos de cumplirse en muchos países, muchas escuelas y muchas aulas, por lo que es imprescindible seguir haciendo esfuerzos en este sentido sin embargo, los estudios realizados hasta el momento indican también que en ningún caso puede considerarse una condición suficiente. Incluso cuando se dispone de un equipamiento y una infraestructura que garantiza el acceso a las Tics, profesores y alumnos hacen a menudo un uso limitado y poco innovador de estas tecnologías. "Los hechos son claros. Tras dos décadas de introducción de los ordenadores personales en la nación, con cada vez más y más escuelas conectadas, y billones de dólares invertidos, algo menos de dos de cada diez profesores utilizan habitualmente (varias veces por semana) los ordenadores en sus aulas. Tres o cuatro son usuarios ocasionales (los utilizan una vez al mes). Cuando se analiza el tipo de uso, resulta que estas potentes tecnologías acaban siendo frecuentemente utilizadas como procesadores de textos y como aplicaciones de bajo nivel que refuerzan las prácticas educativas existentes en lugar de transformarlas. Después de tantos aparatos, dinero y promesas, los resultados son escasos" (Cuban, 2003, pág. 116. Citado por Coll). En lo que concierne a la frecuencia de uso de las Tics en las aulas, la mayoría de los estudios coinciden en destacar la importancia de factores como el nivel de dominio que los profesores tienen o se atribuyen de las Tics, la formación técnica y, sobre todo, pedagógica que han recibido al respecto y sus ideas y concepciones previas sobre la utilidad educativa de estas tecnologías. En cambio, en lo que concierne a los tipos de usos, como destaca Sígales (2008) en un trabajo reciente sobre el tema, tanto la revisión de los estudios realizados hasta el momento como el análisis de sus propios resultados, apuntan más bien hacia la importancia de los planteamientos pedagógicos que tienen –o se atribuyen– los profesores. En otras palabras, algunos profesores tienden a hacer usos de las Tics que son coherentes con sus pensamientos pedagógicos y su visión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Así, los profesores con una visión más transmisiva o tradicional de la enseñanza y del aprendizaje tienden a utilizar las Tics para reforzar sus estrategias de presentación y transmisión de los contenidos, mientras que los que tienen una visión más activa o "constructivista" tienden a utilizarlas para promover las actividades de exploración o indagación de los alumnos, el trabajo autónomo y el trabajo colaborativo. Sería, sin embargo, un error a nuestro juicio concluir a partir de aquí una especie de determinismo pedagógico o didáctico en el sentido de que el potencial de las Tics para transformar, innovar y mejorar las prácticas educativas depende directamente del enfoque o planteamiento pedagógico en el que se inserta su utilización. Las relaciones entre tecnología, por un lado, y pedagogía y didáctica, por otro, son mucho más complejas de lo que hemos supuesto

tradicionalmente y se compadecen mal tanto con el reduccionismo tecnológico como con el pedagógico. Ciertamente, los resultados de los estudios indican que ni la incorporación ni el uso en sí de las Tics comportan de forma automática la transformación, innovación y mejora de las prácticas educativas; no obstante, las Tics, y en especial algunas aplicaciones y conjuntos de aplicaciones Tics, tienen una serie de características específicas que abren nuevos horizontes y posibilidades a los procesos de enseñanza y aprendizaje y son susceptibles de generar, cuando se explotan adecuadamente, es decir, cuando se utilizan en determinados contextos de uso, dinámicas de innovación y mejora imposibles o muy difíciles de conseguir en su ausencia. Esto parece indicar que lo más conveniente sería que nos detengamos brevemente en estas características específicas de las Tics que justifican, a nuestro juicio, que sigamos manteniendo unas expectativas elevadas sobre su potencial para la enseñanza y el aprendizaje. Probablemente la reflexión que se debe realizar debe llevarnos a comprender mejor los contextos y los tipos de usos de las Tics y su mayor o menor impacto sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar. Por ello ante las dificultades que se les presento a los muchos docentes tienen un factor asociado a las políticas educativas descontextualizadas, es decir que no atendieron las necesidades que se evidencian en los problemas emergentes de orden institucional y social. Ante esto el primer uso de una nueva tecnología debe consistir siempre en un esfuerzo que apunte hacer mejor lo que ya se hacía antes, por eso es razonable esperar que las Tics ayuden a mejorar las prácticas ya existentes en la escuela. Pero ¿qué se puede entender hoy por innovaciones en la escuela? “No se limitan a mejorar las prácticas tradicionales, porque el cambio que está ocurriendo representa un cambio de paradigma. Ingresamos en la sociedad del conocimiento. Se mantiene la producción de las culturas anteriores, pero surgen nuevas necesidades y nuevas posibilidades, como los conocimientos en las ciencias humanas que pueden fundamentar los procesos de innovación en educación, específicamente cambios transformadores en la institución escuela.

Conclusión

Haciendo una lectura del escrito se puede concluir que durante pandemia se evidencio en el sistema de educación de Argentina la poca formación de muchos docentes y lo escaso y el poco alcance que tuvieron los cursos para capacitarlos en el uso y manejo de las Tics para trabajar

en la virtualidad, también se evidencio que las decisiones políticas se quedan en discursos, que no se concretan en su totalidad ya que quedan en la dotación de artefactos y no se tiene en cuenta lo que se necesita olvidando el estado de situación y preocupación de los principales actores educativos como lo son los docentes y estudiantes de los distintos niveles, quienes entre impresión y malabares lograron de alguna forma tener cierto grado de educación. Pero no cabe dudas que todo ese esfuerzo con otro nivel de organización y/o previsión hubiera logrado otra experiencia que conduzca a mejorar la calidad educativa en la posterioridad. Hoy en día pos pandemia algunas instituciones y/o docentes proponen y realizan el dictado de clases mixtos es decir un 50% presencial y el otro 50% virtual. Lo cual avizora la posibilidad de lograr el uso y manejo de las tics como un aliado más.

Bibliografia Utilizada

Adinolfi Greco, S y Otros (2020). Pensar los vínculos en tiempos de pandemia: la escuela como un lugar de cuidado. - 1a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. Libro digital, PDF/A

Barrón, M y Otros. (2021). El papel cambiante de los profesores y las tecnologías en medio de la pandemia de COVID 19: principales conclusiones de un estudio entre países.

Cardini, A y Otros. (2020). Educar en Pandemia: Entre el Aislamiento y el Distanciamiento Social.

Castro, C. (2020). Acompañar la tarea del equipo docente, las familias y las y los estudiantes en casa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Coll , C (2021). Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades. (pág. 111 a 123) En Los desafíos de las TIC para el cambio educativo.

Morán, L y Otros (2021). Educación en tiempos de pandemia: consejos de especialistas para enriquecer las aulas virtuales. Fuente: https://www.conicet.gov.ar/educacion-en-tiempos-de-pandemia-consejos-de-especialistas-para-enriquecer-las-aulas-virtuales/.

Picherili, M y Tolosa M**.** (2020). Educación en Pandemia y Desigualdad. Observatorio Socioeconómico de la UCALP.

Diseño de una secuencia didáctica para revalorizar la flora y fauna de la provincia de San Luis. Una propuesta para nivel secundario.

Escuela Normal Juan Pascual Pringles,

Universidad Nacional de San Luis

Uribe, Marcela Alejandra

mauribe@email.unsl.edu.ar

Raed, Ma. Cristina

cienciasnaturalesmixta@gmail.com

Resumen

Conocer la estructura y dinámica de los ambientes que nos rodean se convierte en el primer paso para lograr valorarlos y aportar al cuidado de los mismos.

Cuando comenzamos la planificación didáctica, en el espacio curricular de Ciencias Naturales del primer año del nivel secundario de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, nos enfrentamos al primer obstáculo: toda la información hallada en manuales de las editoriales más conocidas trabaja con ejemplos de ambientes alejados de nuestro entorno puntano.

Por lo tanto, la bibliografía producida por científicos de nuestra Universidad Nacional de San Luis cobra vital importancia.

Proponemos una secuencia didáctica diseñada en tres sesiones. En la última sesión se incorporan, además, ejemplos de enseñanza en aulas heterogéneas.

Los objetivos que persigue esta secuencia es que los estudiantes establezcan los factores que inciden para la formación de los diferentes ambientes puntanos, que los estudiantes conozcan qué organismos (especies vegetales y animales) están presentes en los ecosistemas de San Luis y contribuir a la revalorización y conservación de nuestros recursos naturales.

Si bien sólo se trabaja con especies animales y vegetales, consideramos material suficiente para dar desarrollo a los contenidos teóricos propios del 1er año del nivel secundario de nuestra institución.

Esta Secuencia Didáctica está diseñada para este grupo de alumnos, pero esperamos signifique un aporte que pueda ser utilizado por otros colegas en otras instituciones educativas.

Palabras clave: secuencia didáctica, ciencias naturales, San Luis,

Introducción

La enseñanza de las ciencias naturales ha sido foco de interés durante las últimas décadas, debido a que se convierten en el escenario ideal para desarrollar en los estudiantes capacidades propias del pensamiento científico.

Concebimos la importancia de esta habilidad desde una finalidad democrática, expresada en palabras de Acevedo Díaz (2004) como la que presta especial atención al ejercicio de la ciudadanía en una sociedad democrática. Es decir, formamos individuos que deberán estar preparados para tomar las mejores decisiones para contribuir al bienestar de todas las personas, acortando las distancias entre los que más y menos tienen, y haciendo un uso sostenible de los recursos en una sociedad impregnada de adelantos científico tecnológicos. Se los prepara para enfrentarse en la vida real a muchas cuestiones de interés social relacionadas con la ciencia y la tecnología y tomar decisiones sobre ellas (Acevedo D., 2004).

Los últimos aportes en el campo de la Didáctica de las Ciencias, sostiene que los alumnos, lejos de ser recipientes vacíos, llegan al aula con ideas que son frutos de sus experiencias previas. Sobre la base de estas ideas y de sus interacciones con la realidad física y social del aula, los alumnos construyen nuevos conocimientos. Desde esta perspectiva, una de las tareas del docente debería ser ayudar al alumno a tomar conciencia de sus propias ideas preexistentes, dándole la oportunidad para confrontarlas, debatirlas, afianzarlas o usarlas como andamiajes para llegar a ideas más sofisticadas. (Gellón y otros, 2018).

Siguiendo a Díaz-Barriga (2013) entendemos por secuencia didáctica (SD) a una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la

finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Para este autor la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.

Uno de los grandes obstáculos al que nos enfrentamos al momento de realizar la planificación didáctica en el espacio de Ciencias Naturales para el primer año de nivel secundario de la Escuela Normal Juan Pascual Pringles, es que los manuales de las principales editoriales del país, hacen referencia a ambientes naturales alejados de las características de los ambientes puntanos. Este problema debe ser frecuente en todas las instituciones de nuestra región, tanto para el nivel primario y secundario.

En este contexto, debemos agregar, que, al comenzar a indagar las ideas previas de nuestros alumnos sobre ecosistemas, rara vez traen al aula ejemplos de su entorno cercano, es decir de San Luis. Por el contrario, hacen referencias a especies como el oso panda, oso polar, o ambientes como la Antártida y su problemática del derretimiento de los hielos, como los últimos incendios ocurridos en Amazonas, etc.

La pertinencia de este trabajo está puesta en que la presente secuencia didáctica, puede ser de utilidad para todos aquellos colegas que hayan pasado por la misma experiencia, pero, además, consideramos que contribuye al conocimiento tanto de los ambientes naturales que ofrece nuestra provincia como a las especies animales y vegetales que en ellos habitan, aspectos claves que deben considerarse al plantear políticas de conservación de los mismos.

Objetivos

Conocer la estructura y dinámica de los ambientes que nos rodean se convierte en el primer paso para lograr valorarlos y aportar al cuidado de los mismos.

Por lo tanto, se persigue con la presente propuesta:

- Que los estudiantes establezcan los factores que inciden para la formación de los diferentes ambientes puntanos.

- Que los estudiantes conozcan qué organismos (especies vegetales y animales) están presentes en los ecosistemas de San Luis.

- Contribuir a la revalorización y conservación de nuestros recursos naturales.

La Secuencia Didáctica (SD)

La SD consta de tres sesiones que se desarrollan tanto en el aula, como en otros espacios. En este caso particular en los jardines de los alrededores del edificio de nuestra escuela.

Cada sesión consta de:

- Actividades de apertura, que tienen por objetivo plantear una pregunta problema que sitúe a los alumnos en el contexto e indagar sobre ideas previas.

- Actividades de desarrollo, que tienen por objetivo que los alumnos incorporen algunas herramientas para poder resolver el problema planteado.

- Actividades de cierre, en donde se persigue que los alumnos socialicen la forma de resolver el problema y confronten las ideas previas que trajeron al inicio de cada sesión.

Esta secuencia didáctica se apoya en recursos bibliográficos producidos por investigadores de nuestra Universidad Nacional de San Luis, los cuales aportan no sólo datos científicos sobre las diferentes especies consultadas, sino que favorece el intercambio y cercanía de nuestros estudiantes a la actividad de científicos de nuestra provincia.

Si bien sólo se abarcan especies animales y vegetales, consideramos material suficiente para dar desarrollo a los contenidos teóricos propios del 1er año del nivel secundario de nuestra institución.

Sobre el tipo de actividades

De acuerdo a la concepción sobre la diversidad en los procesos de aprendizaje (Sacristan, 2000), en la última sesión hemos incorporado ejemplos didácticos sobre aulas heterogéneas. Según este enfoque, el aula heterogénea es un espacio en el que

"todos los alumnos, ya sea que presenten dificultades o que se destaquen, pueden progresar y obtener resultados a la medida de su potencial real, tanto a nivel cognitivo como personal y social. El reconocimiento del derecho de los seres humanos a ser diferentes no se contrapone a la función que le cabe a cada sujeto como integrante de una sociedad. Por lo tanto, por ser la atención a la diversidad un enfoque sociohumanista de la educación, no existe contradicción alguna entre el respeto al individuo autónomo y las respuestas a las necesidades colectivas de la sociedad" (Anijovich et. al 2004, como se citó en Anijovich 2014).

Conclusiones

La internacionalización de las economías; los cambios acelerados en el desarrollo científico y tecnológico; la urgencia de implementar acciones para prevenir el daño y la destrucción del ambiente, requieren nuevos planteamientos y posicionamiento de cada institución educativa como de sus docentes. Como menciona Tobón (2010) todo eso nos lleva a revisar y reformular los sistemas educativos, y a buscar mecanismos para que las prácticas docentes abandonen los viejos paradigmas.

Consideramos que las actividades que encierran esta secuencia didáctica y la bibliografía que la respalda, contribuirá a la práctica docente en ciencias naturales y aportará a la cultura científica de nuestros alumnos sobre el lugar en que viven.

CLASE 1: Los elementos abióticos de un ecosistema (temperatura, agua, suelo, aire).

Actividades de apertura

Trabajamos con las imágenes de diferentes ambientes, analizando cuáles son las condiciones climáticas para que prosperen esos ambientes.

Pregunta disparadora: ¿Todos los ambientes de las imágenes son iguales? ¿Qué elementos favorecen a que se desarrollen diversos ambientes?

En un segundo momento, les presentamos los climogramas de ese mismo ambiente. Analizamos los climogramas de cada ambiente (recursos de Fenomenautas).

Damos tiempo, para que ellos puedan interpretar las gráficas.

Actividades de desarrollo

Trabajamos en grupo en los jardines de la escuela (cualquier plaza, o espacio verde son opciones posibles).

¿el ambiente del jardín de la escuela, a qué ambiente se parece (en las imágenes)? ¿Cuáles serán las condiciones de temperatura? precipitaciones? iluminación? vientos? que permiten que se desarrolle la vegetación en el parque de la escuela?

¿Las especies vegetales son autóctonas? ¿Son especies introducidas?

Actividad: Con el celular, saco fotos de las especies y busco información que permita responder la última pregunta.

Actividades de cierre

¿Qué relaciones existen entre los factores climáticos y el ambiente?

¿En el ambiente analizado (jardín de la escuela) encontraron diversidad de especies? ¿Ese ambiente es natural? ¿Por qué?

CLASE 2: Los ecosistemas de San Luis y su biodiversidad

Actividades de Apertura

Pregunta disparadora: ¿Qué tipo de ambiente esperamos encontrar en nuestra provincia de acuerdo a su climograma?

Analizamos un climograma de la provincia de San Luis.

Tarea: (hacemos registro) Registramos temperatura y precipitaciones por una semana, ¿coinciden con el climograma?

Actividades de desarrollo

Observa el siguiente mapa ambiental de san luis

Según el mapa, ¿qué regiones o ecorregiones encontramos en SL?

Aquí es importante que dejen registrado qué es una ecorregión y que puedan en base al mapa distinguir las regiones de la provincia.

Con ayuda de Biomas de San Luis caracteriza la flora y fauna típicas de cada región.

¿Qué especies encontramos en San Luis? ¿Son todas iguales las plantas?

Con ayuda de la bibliografía "Arboles y arbustos nativos de la Provincia de San Luis, caracteriza uno de los ejemplos de flora del punto anterior.

Con ayuda de las guías de Parques Nacionales, caracteriza uno de los ejemplos de fauna del punto anterior.

Actividades de cierre

Ahora que ya conoces los términos "autóctono y exótico" explica con tus palabras.

¿Con qué especies trabajaron? Con tus palabras explica al resto de la clase.

CLASE 3: Puesta en valor de nuestro patrimonio natural

Actividades de Apertura

Observemos los siguientes video animado sobre el cóndor.

Escuchemos atentamente.

Con estas actividades se pretende que los alumnos vayan incorporando algunas herramientas para la tarea que deben emprender.

Actividades de desarrollo

Observa el siguiente esquema, debes elegir 3 opciones. Las mismas pueden ser una secuencia vertical u horizontal o bien, diagonal:

Opción 1: "retortuño" "chilca"; "cuis chico"	**Opción 2:** "lagaña de perro"; "quebracho blanco"; "pichiciego menor"	**Opción 3:** "espinillo"; "aromo", "tuco tuco"
Opción 4: "jarilla", "aguaribay", "ratón de la salina"	**Opción 5:** "algarrobo negro" "caldén" "comadreja overa"	**Opción 6:** "piquillin" "poleo" "vizcacha"
Opción 7: "jarilla", "lantana" "coipo"	**Opción 8:** "peje", "chañar", "mara"	**Opción 9:** "brea" "te de burro", "conejo del palo"

Con ayuda del material bibliográfico, elabora fichas para cada una de las especies. En la misma, mencionar:

1. Nombre científico y nombre vulgar

2. Características (cómo reconozco a esa especie) en el caso de las especies vegetales, si es arbusto o árbol, etc.

3. Distribución.

4. Rasgos ecológicos o propiedades.

Ahora que ya tienes la información, vas a convertirte en científico y debes presentar en un congreso (aula con compañeros) lo investigado. Para esta presentación, puedes hacer un video (audio e imagen), hacer un podcast (audio), hacer lámina con imágenes o tus propios dibujos.

Las producciones serán publicadas en redes sociales, en cartelera digital de la escuela y en paredes de galería.

Evaluación de la propuesta

Con respecto a la misma, proponemos que se realice de manera formativa, es decir a lo largo de toda la secuencia.

Para tal fin, sugerimos se lleven adelante registros con indicadores de cada logro.

Bibliografía

Acevedo-Díaz, José Antonio (2004). Reflexiones sobre las finalidades de la enseñanza de las ciencias: educación científica para la ciudadanía. Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias. Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92010102

Gellón, G.; Rosenvasser Feher, E; Furman, M y Golombek, D. (2018*) La ciencia en el aula: lo que nos dice la ciencia sobre cómo enseñarla*. Siglo XXI editores. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Díaz-Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. UNAM, México.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y Aprender en la diversidad. Buenos Aires.

Carrizo, M. [et al]. (2020) Marsupiales y roedores de la provincia de San Luis. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria - UNSL, 2020. Libro digital, iBook.

Carosio, M. [et. al.] (2009) Árboles y arbustos nativos de la Provincia de San Luis. San Luis Libro. Provincia de San Luis.

Tobón, S. T., Prieto, J. H. P., & Fraile, J. A. G. (2010). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias (Vol. 1, p. 216). México: Pearson educación.

Sacristán, J. G. (2000). La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. In *Atención a la diversidad* (pp. 11-36). Graó.

Sitios web consultados

Martínez, Sofía Inés (2021). Biomas, clima y biodiversidad. Fenomenautas. www.fenomenautas.org

Climograma de la Provincia de San Luis

Mapa Ambiental de la Provincia de San Luis

Biomas de San Luis

Fichas de flora y fauna de San Luis

Video animado El Cóndor

Podcast flora y fauna

Materiales multimediales en la clase de inglés

Universidad Nacional de San Luis

Liliana Waicekawsky

lilianaw@email.unsl.edu.ar

RESUMEN

La situación epidemiológica y social que vivimos en 2020 y parte del 2021 provocó un tremendo impacto en cada una de las instituciones del país, en especial las educativas que imperiosamente tuvieron la necesidad de pensar en formas alternativas de enseñanza frente a las nuevas circunstancias de confinamiento masivo obligatorio. Una nueva cartografía de la realidad impulsó a buscar soporte en la tecnología como medio para garantizar la continuidad pedagógica de niños, niñas, adolescentes y adultos. Nuevos escenarios educativos como es la educación en línea obligó a repensar el diseño de materiales didácticos entendidos como "aquellos diseñados con el fin de enseñar un contenido determinado, es decir que fueron elaborados con una intencionalidad didáctica definida" y "con los que el estudiante interactúa en forma directa como parte de su proceso de construcción de conocimientos y que son concebidos, desde el mismo proceso de diseño, para sostener, apoyar, guiar, orientar procesos de aprendizaje" (Schwartzman, 2013, p.1). El objetivo de este trabajo es explicar los aspectos contextuales que involucran el diseño de un material didáctico digital elaborado en la materia Inglés para un grupo de estudiantes universitarios quienes pertenecen a distintas carreras de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Se tomó como punto de partida para su diseño, el modelo TPACK en pos de explicar y justificar el uso de un recurso digital llamado *Thinglink* para la elaboración del material didáctico digital. Se espera que el recurso pueda ser el puntapié inicial para animar a otros docentes a experimentar con la tecnología como así también promover en los alumnos otros aprendizajes en diversos contextos de uso y/o mejorar los ya existentes.

Palabras clave: Inglés, TPACK, material didáctico digital, *Thinglink*

INTRODUCCIÓN

“Enseñar implica moverse dentro del acto humano de la transmisión social, implica la responsabilidad de co-construir la experiencia humana, implica afiliar al mundo a otros/as sujetos sociales diferentes al que enseña, implica un compromiso…” (Sujatovich, 2022, p. 1, clase 3). Esta premisa sirve como punto de partida para repensar la responsabilidad que implica nuestra tarea docente en un mundo de cambios vertiginosos atravesados por la sociedad de la información, los procesos de globalización económica, las corrientes migratorias, las formas de comunicación, entre otros. Además, las nuevas subjetividades que pululan nuestras aulas también han cambiado y tienen dinámicas de instantaneidad, de acción en tiempo real, de virtualidad, de simultaneidad (Rodriguez Valle, 2017) y reclaman una alfabetización diferente que los prepare para el mundo incierto y cambiante en el que viven. Por ende, el aula también cambió, transformándose en un espacio permeable que se extiende más allá de los límites físicos gracias a la incorporación de la tecnología y que permite configurar otros modos de enseñar y aprender. Las tecnologías digitales han cobrado especial importancia como componentes culturales de la época y nos plantean una reconversión de la mirada sobre el aula como un “escenario cambiante, huidizo y ubicuo”, cuyo principal desafío es transformarla en un ambiente de aprendizaje, con materiales variados y ricos presentes en diversos formatos (Sujatovich, 2022, p. 4, clase 3).

En el espacio curricular en el que enseño lecto-comprensión en lengua extranjera, el aprendizaje hídrido también conocido como *blended learning* puede ofrecer a los/as alumnos/as la posibilidad de optimizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de encuentros presenciales y a distancia. Por lo tanto, esta propuesta se presenta como un Aula Extendida o Aumentada con TIC entendida como “aquella propuesta pedagógico-tecnológica basada en el dictado de un curso de modalidad prácticamente presencial y en la cual se aprovechan diversos soportes tecnológicos que permiten extender la acción docente dentro de la propuesta de formación, más allá de los medios tradicionales de la propia clase” según lo expresado por Barberá (2004). Cada vez que pensamos en el diseño de un aula extendida, debemos considerar todos los factores que rodean la propuesta, ya que “trabajar con tecnologías

digitales exige adquirir nuevos saberes, ir más allá de la disciplina que se está enseñando. Implica reflexionar sobre las propias prácticas y diseñar los espacios y los tiempos en que se desarrollará la enseñanza" (Sujatovich, 2022). En otras palabras, incorporar las TIC en la propuesta áulica implica necesariamente generar nuevas configuraciones en los modos de enseñar orientados a generar propuestas educativas basadas en el modelo de TPACK. El modelo identifica alguno de los conocimientos necesarios disciplinar, pedagógico y tecnológico para que los docentes puedan integrar la tecnología en la enseñanza teniendo en cuenta la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada de estos conocimientos. A la hora de planificar ponemos en juego los conocimientos pedagógicos disciplinares para enseñar un contenido disciplinar específico y si diseñamos una propuesta con TIC, agregamos a su vez el conocimiento tecnológico. En otras palabras, la inclusión de las TIC en nuestras clases implica no solamente el conocimiento de las herramientas, sino también el reacomodamiento de nuestras prácticas, el revisar y resignificar los conocimientos pedagógicos y disciplinares al incluirlas. De esta manera, la combinación de los tres saberes enriquecen las prácticas de enseñanza y de aprendizaje y la intersección de los tres tipos de conocimiento resulta en el conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar, convirtiéndose así en el eje central del modelo TPACK. Según este modelo, una integración genuina de la tecnología requiere comprender y negociar la interrelación que existe entre estos tres tipos de conocimiento como argumenta Magadán (2012), quien además explica que "la integración de la tecnología en la enseñanza de un contenido disciplinar requiere el desarrollo de una sensibilidad que atienda a la relación dinámica y transaccional entre los tres componentes" (p.7). "Estas tecnologías digitales tienen potencial para modificar la naturaleza de una clase ya que juegan un papel esencial en la manera en que se pueden representar, ilustrar, ejemplificar, explicar y demostrar las ideas y conceptos de una disciplina para hacerlos más asequibles a los alumnos" (Magadán, 2012, p.8).

El objetivo de este trabajo es explicar los aspectos contextuales que involucran el diseño de un material didáctico digital elaborado en la materia Inglés para un grupo de estudiantes universitarios quienes pertenecen a distintas carreras de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Se tomó como punto de partida para su diseño, el modelo TPACK en pos de explicar y justificar el uso de un recurso digital llamado *Thinglink* para la elaboración del material didáctico digital. Se espera que el recurso pueda ser el puntapié inicial para animar a otros docentes a experimentar con la tecnología como así también promover en los alumnos otros aprendizajes en diversos contextos de uso y/o mejorar

los ya existentes. Para comenzar se procederá a explicar las características del grupo y del contexto educativo, para luego describir el recurso digital utilizado para este trabajo. Finalmente, se hace una reflexión acerca de la incorporación de los materiales digitales en la clase.

DESCRIPCIÓN DEL GRUPO Y ELABORACIÓN DEL MATERIAL DIGITAL

Al pensar en una propuesta de enseñanza que incluya tecnología, primero es menester considerar la función que se le va a asignar a la misma en la propuesta de diseño. En este trabajo pensé en un material didáctico que sirva de soporte para una unidad de mi espacio curricular. Soy docente de inglés y enseño lecto-comprensión de textos disciplinares para los alumnos y alumnas de primero, segundo y tercer año de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (Universidad Nacional de San Luis) que pertenecen a distintas carreras a saber, Licenciatura en Biología Molecular, Licenciatura en Biotecnología, Licenciatura en Ciencia y Tecnología de los Alimentos, Profesorado Universitario en Biología y Tecnicatura Universitaria en Laboratorios Biológicos El grupo es numeroso ya que está conformado por alumnos y alumnas de todas estas carreras. Las clases tienen una duración de dos horas, una vez a la semana, por lo que hay que maximizar el tiempo en cada encuentro, ya sea presencial o virtual. Por lo tanto, la modalidad de clase es híbrida, es decir combina instancias presenciales y virtuales a través de *Google meet*. El grupo es bastante heterogéneo en cuanto a su nivel de inglés, algunos alumnos y alumnas han tenido inglés en la secundaria, otros no, otros han ido a instituto, otros escuchan canciones y ven películas en inglés y han aprendido un poco el idioma mediante esa exposición.

En cuanto al material didáctico que utilizamos en el espacio curricular, trabajamos con materiales auténticos, es decir aquellos que no han sido elaborados específicamente para el aprendizaje del idioma, por lo tanto, tenemos que desarrollar nuestros propios materiales y recursos. Trabajamos con lo que denominamos "Guías de Estudio" en la que se presentan textos que pertenecen a diferentes géneros discursivos tales como entradas de diccionarios, tablas de contenidos, manuales, libros de autor y resúmenes de artículos científicos. El texto está en

inglés y todas las actividades que lo acompañan están en español. Cada guía incluye un género distinto con sus correspondientes actividades. En esta ocasión, elaboré la Guía N° 3 para explicar el uso eficiente del diccionario bilingüe y realizar actividades relacionadas con este tema, para lo cual utilicé un recurso digital *Thinglink* que se aloja en el sitio (https://www.thinglink.com). Los alumnos y alumnas tienen una semana para la realización de cada guía y en clase tanto presencial como virtual, se va controlando y corrigendo lo que hicieron y explicando las dificultades que surgieron al hacer la guía.

Tomilson (2010), McDonough, Shaw y Masuhara (2012) consideran que en la producción y/o elaboración de un material didáctico contextualizado hay que tener en cuenta estos aspectos: ¿Para qué grupo de alumnos/as está dirigida? ¿Edad? ¿Nivel? ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje? ¿Cuál es el repertorio lingüístico de los estudiantes?¿Cuál es el contexto educativo?¿Qué factores temporales y espaciales existen?¿Qué concepciones educativas subyacen la práctica pedagógica? ¿Qué rol tiene el material dentro de la metodología comunicativa? entre otras. Estos aspectos son importantes a la hora de considerar el diseño y ejecución del material. En síntesis, al implementar un recurso digital es fundamental llevar a cabo un análisis de necesidades, y en sentido global, del medio es decir, un estudio de los factores contextuales presentes en la situación de enseñanza como proponen West (1994 en Malla García, 2015) y McGrath (2002 en Delgadillo Macías, 2009). Esto incluye los factores personales o el contexto social, las prácticas áulicas en las cuales se producirá la enseñanza de la lengua, y los factores relacionados con la cultura y tradiciones presentes en el sistema educativo (p.710).

El objetivo del espacio curricular es lograr que los alumnos y alumnas logren leer y comprender textos de su especialidad y puedan adquirir y mejorar sus estrategias de lectura tanto en su lengua materna como en la lengua extranjera. Por lo tanto, las guías se basan en actividades y tareas de vocabulario, gramática y otras que promueven la aplicación de estrategias ascendentes y descendentes (Richards, 2006) para lograr la comprensión global del material que van a leer. Por lo cual, se comienza desde la exploración de los elementos paralingüísticos y cómo estos contribuyen a significar hasta introducirnos a la explicación del uso de la lengua en contexto y la gramática. Esto implica que cada guía o actividad que se elabora sea un desafío y logre captar el interés del estudiante. Las guías tienen enlaces a diferentes sitios tales como videos, diccionarios, actividades y juegos en internet. Malla García (2015) afirma que los materiales deben perseguir los intereses de los alumnos, deben incluir diferentes medios por los

cuales desarrollarán su competencia a través de actividades y tareas, deben tener autenticidad para ser completamente válidos y deben también resultar, interesantes, amenos, atractivos y motivadores en el sentido de disfrute, creatividad y diversión para el/a alumno/a. Por lo tanto, el recurso digital creado no es solamente un material educativo, "un objeto que proporciona información sino que en un contexto determinado, facilita o apoya el desarrollo de una experiencia de aprendizaje" (Kaplún, 2002, p.5, en Peré y Rodés, 2006) porque constituye un material auténtico que intenta despertar y sostener la atención de los y las estudiantes y también estimular su involucramiento intelectual y emocional para, de esta manera, favorecer la adquisición del tema que se propone. En la misma línea, Área (2018, p. 8) proclama que "los materiales tienen un vinculación indisociable con el proceso de enseñanza y que todo proceso formativo se apoya en mayor o menor medida en algún tipo de material didáctico". Es en este sentido que la selección de un material para trabajar en el aula de lengua extranjera, siempre implica pensar en actividades que favorezcan la práctica de diferentes habilidades, en este caso, la lectura. El recurso digital sirve como instrumento para practicar y desarrollar conocimiento acerca del uso del diccionario, por lo que se presentan varias actividades con el fin de explotar el tema al máximo. Utilizar un recurso digital puede servir también para despertar el interés o la curiosidad en los/as alumnos/as y salir de la monotonía que implica usar siempre una guía de estudio impresa o analógica. Como plantea Delgadillo Macías (2015) el diseño de los ejercicios y de las tareas presentadas en los materiales de enseñanza debe apuntar a ofrecer una variedad de oportunidades para que los estudiantes logren desarrollar distintas competencias. Por eso, "las tecnologías digitales se convierten en grandes aliadas para imaginar estructuras originales para enseñar" como postula Maggio (2012 en Sujatovich 2022, Clase 3, p. 3) y también para crear material digital.

LA HERRAMIENTA: DESCRIPCIÓN

"La interactividad es esencial en los cursos virtuales, lo que aunado a un buen contenido, logrará capturar la atención de nuestros estudiantes y generar un aprendizaje valioso" (Gómez Mercedes, 2019). Por ello, para trabajar la Guía N° 3: **Uso eficiente del diccionario** utilice *ThingLink*, una herramienta en línea con la que se puede crear un asombroso contenido digital, ya que permite hacer y editar imágenes interactivas con pines de información, llamados "etiquetas". Insertar vídeos, texto, enlaces a otro sitio web, encuestas, imágenes, audios y otros archivos en las etiquetas, compartir la imagen en redes sociales, embeberla en un sitio y enviar

un enlace, editar una imagen en forma colaborativa, generar y compartir álbumes llamados canales que recopilen trabajos realizados en *ThingLink*. Es una herramienta muy sencilla de utilizar que brinda la posibilidad de convertir cualquier imagen en un gráfico interactivo y también crear experiencias increíbles utilizando imágenes o videos de 360°. Hay dos versiones de uso, gratuita y paga. Los usos básicos de herramienta son gratuitos pero si se desea una versión más completa hay que pagar. Gómez (2019) menciona 3 ventajas de utilizar *Thinglink*. Primero, la motivación que genera hacia el aprendizaje, por las múltiples opciones que ofrece esta herramienta y la posibilidad de utilizarla desde cualquier dispositivo. También se puede compartir el contenido desde cualquier red social. La plataforma ofrece estadísticas que nos permite saber si el contenido que publicamos está siendo visto. Por último, los alumnos y alumnas también pueden publicar sus trabajos por lo que ayuda a promover su creatividad y capacidad de síntesis y al mismo tiempo su motivación y compromiso con la tarea a realizar.

Este recurso concreto se utilizó para diseñar y producir un material didáctico con el propósito de facilitar o apoyar el desarrollo de una experiencia de aprendizaje en un contexto determinado, y ha seguido un proceso de adaptación a las necesidades de un público específico, los alumnos y alumnas de las carreras de la facultad de Química que necesitan aprender a utilizar el diccionario analógico y digital de manera eficiente. El recurso cuenta con una variedad de actividades (audio, video, encuesta y la Guía de estudio) que permiten a los/as alumnos/as conectarse con el tema desde diferentes perspectivas. Además la posibilidad de iniciar el corrido desde cualquier lugar del recurso, permite libertad para moverse y repetir la actividad las veces que se crean necesarios. Se puede acceder al recurso utilizando el siguiente enlace:

https://www.thinglink.com/scene/1584292248789450754

CONCLUSIÓN

La irrupción de las tecnologías provocó numerosos cambios en todas las esferas de la vida humana. El mundo cambió, las relaciones humanas cambiaron, la educación cambió y por ende, las aulas. Como docentes no podemos permanecer inmutables a los cambios sino que debemos *aggionarnos* a la época en que vivimos y pensar en reconocer el valor que tienen las tecnologías, escolarizarlas, llevarlas a las aulas y darles sentido y utilidad pedagógica porque tienen un "gran potencial para enriquecer las prácticas áulicas" (García Valcárcel & González

Rodero, p.5, 2006). Estas tecnologías permiten entre otras cosas, crear materiales interactivos que cuentan con un gran potencial para despertar el interés, la motivación, la creatividad y el compromiso en nuestros/as estudiantes. Además el uso de la tecnología permite que los educandos se socialicen y realicen aprendizajes a través de diversos artilugios digitales, en diferentes momentos y lugares y que los y las docentes desarrollemos nuevas competencias y habilidades e implica cambios profundos en la forma de gestionar y organizar la clase, y los materiales didácticos que utilizamos. Crear un material didáctico digital para alumnos y alumnas del nivel educativo cualquiera sea el mismo, no es tarea fácil, ya que nos interpela como docentes y exige desarrollar otras competencias y demandas tales como investigar, experimentar, desafiarnos, involucrarnos, animarnos a lo nuevo. Si bien realizar materiales didácticos digitales implica un proceso arduo en el que el docente debe adoptar una actitud crítica y reflexiva en pos de una selección, adaptación y producción adecuada para el grupo de estudiantes con los que llevar a cabo su tarea pedagógica, es importante considerar las ventajas que brindan los recursos digitales como despertar el interés en los/as alumnos/as y adentrarse en otros y variados espacios de aprendizaje que nos brinda la *web*. Diseñar materiales en ambientes enriquecidos con tecnología es una realidad a la que tendremos que acostumbrarnos cada vez más.

BIBLIOGRAFÍA

Área, M. (2017). La metamorfosis digital del material didáctico tras el paréntesis Gutenberg. *Revista Latinoamericana de tecnología educativa* 16 (2). Vol. 16 Núm. 2 (2017): Monográfico / Special Issue: De los libros de texto a los materiales didácticos digitales / From Textbooks to digital teaching materials.

Barberá, E. y Badia A. (2004). "Educar con aulas virtuales. Orientaciones para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje". Madrid. España: Editorial A. Machado Libros.

Delgadillo Macías (2009) ¿Qué materiales didácticos seleccionar y cuándo? En TINKUY Boletín de investigación y debate N°11 Dedicado a: La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Mayo 2009, pp. 107-119.

Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3303901

García Valcárcel, A., & González Rodero, L. (2006). Uso pedagógico de materiales y recursos educativos de las TIC: sus ventajas en el aula. In *Universidad de Salamanca. Segundo Congreso TIC en Educación, Valladolid. Doi: http://www. eygfere. com/TICC/archivos_ticc/AnayLuis. pdf]*.

Gomez, M.M. (2019). 3 ventajas de ThinkLink para crear recursos interactivos. Recuperado de http://elearningmasters.galileo.edu/2019/07/12/thinklink-para-crear-recursos-interactivos/ [25 de julio de 2022].

Magadán, C. (2012). "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Maggio, M. (2012). Enriquecer la enseñanza: los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Grupo Planeta.

Malla García, N. (2015). Pautas de selección de materiales curriculares en la enseñanza del inglés como lengua extranjera/ Guidelines for the selection of curriculum materials in teaching English as a foreign language. Universidad Complutense de Madrid.

McDonough, J., Shaw, C. and Masuhara, H. (2012) Materials and methods in ELT: a

teacher's guide. 3rd edition. Malden, MA: Wiley-Blackwell (an imprint of John Wiley & Sons Ltd).

Peré, N y Rodés, V. (2006) "Módulo de educación a distancia". Universidad de la República, Montevideo. Recuperado 21-3-2018.

Richards, J.(2006). *English language teaching materials: Theory and practice.* New York: Cambridge University Press.

Rodriguez Valle, A. (2017) "Curso subjetividades mediáticas y educación". Cohorte 16 Flacso virtual. Clase 7. www.flacso.org.ar

Schwartzman, G. (2013). Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo. Conferencia brindada en las I Jornadas Nacionales y III Jornadas de Experiencias e Investigación en Educación a Distancia y Tecnología Educativa - Universidad Nacional de Córdoba.

Sujatovich, L. (2022). Seminario Diseño e intervención en ambientes enriquecidos con tecnologías. Cohorte 3. Especialización en Educación mediada por Tecnologías Digitales. http: //www.pedco.uncoma.edu.ar

Tomlinson, B. (2010) Principles of effective materials development. In J. Richards (ed.):

English language teaching materials: Theory and practice. New York: Cambridge University Press.)

Desafíos de la enseñanza de clínica neurología en el contexto de la pandemia COVID-19

Med. Jennifer Zufiaurre

jennizufiaurre@gmail.com

Prof. Dr. Carlos Federico Buonanotte

federicobuonanotte@gmail.com

Resumen

La enseñanza en medicina ha ido mutando, cambiando a lo largo del tiempo. En este punto el advenimiento de la pandemia COVID-19 hizo tambalear a las estructuras organizativas la cátedra, y al unísono, generó una oportunidad para replantearse los métodos de enseñanza y el papel del docente en los últimos años. Esto ha significado también un cambio en la mirada y en el comportamiento de la enseñanza-aprendizaje. En lo que se refiere a la docencia, se tuvo que mudar la forma de relacionarse con los pares y los estudiantes en un contexto complejo que marca "un antes y un después" representando un reto a la hora de encontrar nuevas dinámicas y formas de transmitir nuestro conocimiento a otros, sobre todo en tiempos en que la información es casi que inmediata y nuestras dinámicas de socialización han cambiado. Es una realidad abrumadora que la virtualidad llegó para quedarse, pero en una disciplina eminentemente clínica como la neurologia, el trinomio docente (medico)-alumno-paciente es indisoluble. Será un desafío futuro utilizar las TIC al servicio de la neurologia clínica, con la presencialidad que requiere.

Palabras clave: neurologia, enseñanza, docencia, virtualidad

Abstract

Medical education has been changing over time. The beginning of the COVID-19 pandemic shook the organizational structures of the cathedra, and in unison, generated an opportunity to rethink teaching methods and the role of the teacher in recent years. This has also meant a change in the approach and behavior of teaching-learning. As far as teaching is concerned, the way of relating to peers and students had to change in a complex context that marks "a before

and after" representing a challenge when it comes to finding new ways of transmitting our knowledge to others, especially in times when information is almost immediate and our socialization dynamics have changed. It is an overwhelming reality that virtuality is here to stay, but in an eminently clinical discipline such as neurology, the trinomial teacher (doctor)-student-patient is indissoluble. It will be a future challenge to use ICTs at the service of clinical neurology, with the contact that requires.

Key words: neurology, teaching, virtuality

1. El inicio

“Nada más difícil que un comienzo”, escribió Byron, refiriéndose a la poesía. Sin embargo, esta observación también es aplicable cuando queremos describir los medios por los cuales nuestros antepasados, descubrieron y desarrollaron el Arte de Curar. Así como nuestros predecesores hallaron la forma de compartir sus saberes, la docencia ha atravesado el mundo de la medicina, transformándose de acuerdo con lo que el contexto impusiera.

La enseñanza en medicina ha ido mutando, cambiando a lo largo del tiempo. Estos cambios o transformaciones se han producido a partir de los avances científicos, tecnológicos ante los desafíos y problemáticas que van deviniendo y que un médico puede y debe enfrentar.

Esa mutación se puso aún mas de manifiesto a través de la pandemia, ya que los sistemas educativos del mundo en general y las universidades en particular, adaptaron el desarrollo de las clases a sistemas no presenciales, empleando diversos recursos y plataformas virtuales para asegurar una (pretendida) “continuidad pedagógica”. Ocurrieron muchas confusiones e improvisaciones, y los administradores, profesores y estudiantes luchamos para implementar aprendizajes en línea de manera amplia y eficaz. La transición a esta modalidad requiere sistemas efectivos de gestión de aprendizaje, instalaciones de video- educación conferencias y personal académico con experiencia en la educación a distancia, que, ante la sorpresiva instalación del virus a nivel mundial, no daba tiempo a ejecutar.

Ante los tiempos actuales, la accesibilidad a la información, a las nuevas tecnologías de la información y comunicación NTICS que el alumno puede contar, pone en jaque, interpelan a los docentes formadores respecto del modo en que se pueden brindar, disponer los conocimientos desde una mirada y perspectiva práctica, experiencial y al mismo tiempo, útil.

Frente a un alumno que tiene en sus manos el potencial de explorar digitalmente un sinnúmero de papers, libros, publicaciones, revistas, videos, etc., la clase del docente debe hacer una diferencia en la experiencia cognitiva.

En este punto el advenimiento de la pandemia COVID-19 hizo tambalear a las estructuras organizativas la cátedra, y al unísono, generó una oportunidad para replantearse los métodos de enseñanza y el papel del docente en los últimos años.

La sola idea de tener que enseñar el diagnostico de patologías neurológicas, sin la posibilidad se interrogar y revisar a un paciente parecía inverosímil y por lo mismo requirió de la formulación de nuevas estrategias, que al menos permitieran transmitir las nociones básicas para el médico general que se va a enfrentar a pacientes neurológicos, sin quitar la vista de que "la clínica es soberana" y, por lo tanto, el encuentro y la relación médico-paciente iba a suceder en un futuro cercano.

2. La Neurologia en la educación médica

La Neurología es la especialidad médica que estudia la estructura, función y desarrollo del sistema nervioso (central, periférico y autónomo) y muscular en estado normal y patológico, utilizando todas las técnicas clínicas e instrumentales de estudio, diagnóstico y tratamiento actualmente en uso o que puedan desarrollarse en el futuro. La Neurología se ocupa de forma integral de la asistencia médica al enfermo neurológico, de la docencia en todas las materias que afectan al sistema nervioso y de la investigación, tanto clínica como básica, dentro de su ámbito. Actualmente, y como dificultad adicional para el aprendizaje de la Neurología, se agrega el aporte que culminó en la década del cerebro en los años 90, con la evolución vertiginosa de las neurociencias: neuroimagenología, neurogenética, neurofisiología, neuroinmunología, neuropsicología, neuroquímica, etc., que han producido una gigantesca e inmanejable cantidad de información sobre el tema y aleja aún más a otros médicos de la especialidad.

Por lo mismo, se trata de una asignatura compleja y eminentemente semiológica que necesita la interacción del alumno con el paciente, para alcanzar el "saber hacer" que el abordaje neurológico requiere.

El cursado de la materia Clínica Neurológica pertenece a 4to año de la carrera de medicina, en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

Los estudiantes que participan de esta experiencia de enseñanza aprendizaje lo hacen en el marco del plan de estudios 2002 y son de ambos sexos, con un rango etario promedio entre los 21 y 27 años, provenientes de distintas provincias de nuestro país y de países limítrofes, con un pequeño número de alumnos de intercambio de otros países del mundo. La materia se encuadra dentro del área de MEDICINA, junto con Semiología, Clínica Médica I y II, Clínica Dermatológica y Clínica Oftalmológica. Se dicta en el mismo año que las asignaturas: Clínica Médica I, Clínica Quirúrgica I, Clínica Dermatológica, Clínica Oftalmológica, Salud Mental, Diagnostico por Imágenes, Clínica Ginecológica I, Clínica Infectológica I y Farmacología Aplicada I.

Se considera bimestral y consta de 7 semanas de cursado, las cuales incluyen clases teóricas, prácticas y actividades varias.

Históricamente, la organización de la materia se planifica de modo que cada semana se dicten 3 temas (ejemplo: neuropatías, miopatías y patología medular). En su modalidad presencial los encuentros teóricos se desarrollaban los lunes en el aula magna del Hospital Nacional de Clínicas dictados por los diferentes profesores que componen el cuerpo docente.

Luego, se disponía de dos días más (miércoles y viernes) para los encuentros prácticos de dos horas de duración. Cada día tenía un docente diferente asignado a comisiones de entre 10 y 15 alumnos. Los prácticos incluían la visita a la sala de internados del Hospital Nacional de Clínicas para valoración de pacientes con diferentes enfermedades neurológicas, la lectura de las historias clínicas y su interpretación y el examen físico neurológico, para luego considerar posibles diagnósticos y tratamientos. El último día de cursado se realizaba un examen parcial con diez preguntas a desarrollar, sobre los contenidos curriculares.

3. Los desafíos

Por ende, toda esta modalidad debía quedar relegada o al menos en pausa, cuando en marzo de 2020 se decretó el aislamiento social preventivo y obligatorio. La pandemia de COVID-19 ha modificado la vida cotidiana en el mundo, enfrentándonos al desafío del aislamiento social en cuarentena, con cambios drásticos en nuestras relaciones sociales y condiciones laborales.

Desde 2018 se estaba utilizando el recurso de aula virtual en plataforma Moodle como apoyo para el cursado presencial, incorporando tareas para resolver con el docente o individualmente, siguiendo el aprendizaje basado en problemas. Esta metodología había tenido poca adherencia tanto de los docentes como de los alumnos por diferentes motivos.

Si bien los cursantes utilizaban aulas virtuales en otras asignaturas de la Carrera de Medicina, concebían la materia de Clínica Neurológica como un espacio de contacto con el paciente que esta herramienta no brindaba. Asimismo, los docentes se mostraban reticentes al ingreso de esta nueva tecnología, en algunas cosas por la barrera tecnológica que suponía y en otros por la dificultad de incorporarlo al cursado habitual.

Esto ha significado también un cambio en la mirada y en el comportamiento de la enseñanza-aprendizaje. En lo que se refiere a la docencia, se tuvo que mudar la forma de relacionarse con los pares y los estudiantes en un contexto complejo que marca "un antes y un después" representando un reto a la hora de encontrar nuevas dinámicas y formas de transmitir nuestro conocimiento a otros, sobre todo en tiempos en que la información es casi que inmediata y nuestras dinámicas de socialización han cambiado.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), unos 185 países suspendieron las clases en todo su territorio durante la pandemia, mientras que otros las han suspendido de forma parcial. En total, hubo más de 1500 millones de alumnos afectados, lo que representa el 90% de la población estudiantil global (1)(Marcos Almiron)

Según González Blasco, et al, enfrentamos un desafío educacional que no es pequeño. Crear un nuevo modelo de médico, con competencia para resolver el 90% de los problemas que surgen en el escenario de la atención primaria, con conocimientos de prevención y promoción de la salud.

Formar al estudiante es tarea que requiere mucho más que sencillos cambios de contenido curricular, con dedicación de más horas al aprendizaje de la atención primaria. La gran cuestión no es el tiempo que se dedica, sino cómo se dedica y qué es lo que realmente se aprende. La respuesta del alumno es directamente proporcional a la motivación que le provocan los modelos —de médico y profesor— con los que se encuentra durante su formación. Cuando el modelo es atrayente, la respuesta es positiva y el alumno asume un papel de protagonista en su propia formación, con espíritu de iniciativa. El alumno tiene que saber qué es lo que está haciendo,

por qué lo hace, los motivos de esa inversión educacional y encontrar un sentido en las acciones que le son propuestas como objetivos didácticos.

La educación virtual es uno de los nuevos métodos de enseñanza en la actualidad y utiliza la tecnología para educar de forma remota, eliminando las barreras de la distancia y, por qué no, tiempo.

En educación, como muchas otras actividades, el uso creciente de las TIC ha venido dictado por la evolución de éstas. Las TIC se han aplicado a la educación desde hace bastante tiempo, pero fue la aparición de las computadoras personales a comienzos de los años 80 el hito que permitió que la informática fuera un recurso barato y con grandes prestaciones, accesible a todos. Las mejoras continuas del hardware y otras tecnologías han extendido y acelerado su uso. Un aspecto importante fue el desarrollo de mejores interfaces de usuario y gráficos. Últimamente han tenido gran impacto multimedia e Internet.

Considerando el contexto que atravesamos actualmente las TIC pasaron a ser la principal forma de interacción.

Como puede comprenderse, todo esto implica cambios en su preparación profesional, ser usuarios sofisticados de recursos de información, prepararse para un nuevo rol de profesor como guía y facilitador, de recursos que eduquen alumnos activos que participan en su propio proceso de aprendizaje; la gestión de un amplio rango de herramientas de información y comunicación actualmente disponibles y que pueden aumentar en el futuro, las interacciones profesionales con otros profesores y especialistas de contenido dentro de su comunidad pero también foráneos.

Según (Salinas, 1997a). La utilización de las TIC en la educación exige un aumento de la autonomía del alumno. A la superación de las barreras de la distancia y el tiempo para acceder al aprendizaje, se añade mayor interacción y la oportunidad de controlar las actividades de aprendizaje y compartirlas mediante la intercomunicación en un marco de apoyo y colaboración.

Las fórmulas tradicionales de educación a distancia, es decir, aquellas en las que el profesor sigue impartiendo una clase ordinaria que es retransmitida en directo y que puede ser recuperada en diferido, parecen ser las más apreciadas por los estudiantes porque son las que mejor reproducen la dinámica a la que están acostumbrados. Las iniciativas que intentan

cambiar radicalmente las reglas de funcionamiento y exigen que los estudiantes salgan de su zona de confort sin ningún entrenamiento previo son menos apreciadas porque, por razones bien distintas, los estudiantes de pregrado tienden a ser más conservadores de lo que podría pensarse o estar menos preparados para cambiar de modalidad (Watts, 2016).

En nuestro medio un canal de comunicación con los estudiantes los constituye las aulas virtuales. Este concepto que se ha venido desarrollando a partir de la década de los ochenta, se define como "el empleo de comunicaciones mediadas por computadoras para crear un ambiente electrónico semejante a las formas de comunicación que normalmente se producen en el aula convencional".

Desde el inicio de la pandemia, para responder a esta demanda se retomó el uso del aula virtual y las clases teóricas se presentaron grabadas, disponibles, para el alumno quien tenía acceso a lo largo de toda la semana y podía visualizarlas cuando y cuantas veces quisiera. Se adjuntó además bibliografía y material de lectura con artículos científicos y actualizaciones que el docente a cargo del tema consideraba óptimo incluir. Con toda esta información, se realizaban dos encuentros prácticos los miércoles y viernes, en tiempo real, por dispositivos y herramientas tecnológicas como zoom, meet o la plataforma virtual que el profesor eligiera agrupados en comisiones de no más de 15 alumnos por docente. En este contexto se procedió a la aplicación de los conocimientos adquiridos en la práctica neurológica, ya sea a través de casos clínicos, juegos, cuestionarios o actividades a resolver.

4. Los docentes

Cuando la necesidad de la virtualidad se torno inminente y se requirió cambiar la modalidad de enseñanza en tan solo pocos días, los docentes se vieron de cara ante la dificultad de impartir el conocimiento médico, sin contar con pacientes, sin poder concurrir a establecimientos hospitalarios y sin estar en algunos casos familiarizados con la tecnología. Entonces, se sumaba a la incertidumbre de poder cumplir con el contenido curricular, la incorporación de formación en TIC.

Para Mirete (2010), los docentes no saben cómo integrar las TIC a su metodología de trabajo, en muchos casos, metodologías tradicionales.

Muchos docentes, catalogados hoy de inmigrantes digitales, no saben cómo integrar las TIC de forma que no se conviertan en una herramienta más al servicio de la metodología tradicional. Otros, incluso, no tienen conocimientos técnicos para el manejo de las tecnologías más habituales en las aulas, o simplemente no disponen de información sobre las ventajas que les pueden ofrecer en los procesos educativos. En cualquiera de los casos queda aún mucho camino por recorrer y mucho que trabajar hasta aprovechar esas ventajas que los medios digitales nos pueden ofrecer tanto a nivel de motivación e innovación en el aula, como en su vertiente más formativa y comunicativa. (pág.36)

Los docentes requieren de manera urgente una formación que les brinde habilidades y capacidades frente a este nuevo escenario, esto con el fin que el docente realice una adaptación y ajuste a sus estrategias metodológicas que respondan a la dinámica de la sociedad y sus exigencias. Es así como las TIC visionan una necesaria renovación a las metodologías implementadas por los docentes, en donde esté presente el incremento de la motivación y participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

Se intentó entonces generar redes donde los docentes que conocían la modalidad de Moodle o tenían información al respecto, colaboraran con aquellos que estaban menos interiorizados. Se propuso que los encuentros sincrónicos se realizaran en la plataforma que el docente eligiera y fuera de su comodidad y se intento paliar esta deficiencia con actividades que el alumno podía desarrollar por su cuenta o de realización intuitiva con uso de respuestas múltiple opción o videos.

Si bien esto permitió poder avanzar sobre el ciclo lectivo es claro que el futuro requerirá formación explicita sobre el manejo de estrategias de enseñanza en esa nueva modalidad.

5. Los alumnos

Tal como expresa García Aretio (2020)

El estudiante que hoy accede a la universidad es un nativo digital, es un residente digital (sin entrar ahora en matices semánticos), más allá de la crisis, nació en la generación de la abundancia (usar y tirar), ¿somos conscientes de ello cuando impartimos nuestra docencia?

Es necesario ofrecerle al alumno aquello que no pueda obtener simplemente leyendo el libro, viendo un video, buscando en Internet, pero esta diferencia que se obtenía desde la clínica trabajando con pacientes reales, ya no era una opción, por lo que debieron surgir métodos, que, si bien nunca van a reemplazar el contacto humano, nos permitían acercarnos más. A estos fines, se utilizaron simuladores virtuales de pacientes (simulador virtual de stroke), se mostraron videos de pacientes reales (preservando su identidad), se trabajaron casos clínicos reales, de historias clínicas realizadas por el profesional que dictaba la clase, se propusieron juegos y se intentó transmitir experiencias.

Para conocer la percepción de los estudiantes se realizó un estudio observacional, descriptivo, de corte transverso a los estudiantes de la asignatura durante el período marzo a noviembre de 2020.

Se formuló una encuesta anónima descriptiva de respuesta cerrada, no obligatoria. La misma fue colgada en el aula virtual en formularios Google forms, donde se realizaron las siguientes preguntas:

1) ¿Fueron de utilidad las clases teóricas desarrolladas en el cursado?

Si/No/Mas o menos

2) ¿Le sirvió el material aportado en el aula virtual?

Si/No

3) ¿Cómo fue su relación con el docente?

Excelente/Muy Buena/Buena/Malo

4) ¿Completó todas las consignas y leyó el material del aula virtual?

Si/No/No pude completar todas las consignas/No pude leer todo el material

5) ¿Le resultaron útiles las autoevaluaciones?

Si/No

6) ¿Con estos contenidos completó el estudio de neurología clínica?

Si/No/Debería ampliar contenidos

7) ¿Preferiría incorporar práctica con el paciente?

Si/No

8) ¿Con los contenidos cursados se considera apto para rendir el examen final? Si/No

9) ¿Cuántas horas semanales le dedico a la materia?

2-4hs/4-8hs/más de 8hs

10) ¿Cómo podría describir la experiencia de educación virtual?

Altamente productiva/Buena/Regular/Incordiosa y poco productiva/Pésima

La encuesta fue respondida por 229 estudiantes. Con respecto a la primera pregunta si fueron de utilidad las clases teóricas colgadas en el aula: **75,5% respondió afirmativamente**, 22,7% respondió más o menos, y el restante porcentaje aseveró que no. Con respecto al material teórico que se subió al aula virtual como complementario **92,6%respondió que le fue de utilidad**, mientras que el porcentaje restante respondió que no.

La relación con el docente fue excelente en 63,3%, muy buena en 21%, buena en 12,2% y mala el restante porcentaje. 60,3%de los estudiantes pudieron completar la actividad propuesta en el aula virtual, 23,6% no pudo leer la totalidad del material, 15,7% no pudo completar todas las consignas.

El 92,1% le resultaron de utilidad las autoevaluaciones. El 41,9% siente que con este cursado completó el estudio de la materia, mientras que 52% piensa que debería ampliar contenidos, el porcentaje restante no cree haber logrado el conocimiento para rendir el final de la asignatura.

El 95,2%de los estudiantes quisieran incorporar práctica con el paciente. El 51,1% se considera apto para rendir el final de la materia con el estudio realizado en esta cursada. Los estudiantes le dedicaron a la materia 56,8% de 4 a 8hs semanales, 28,8%más de 8hs semanales, y 14,4% de 2 a 4hs semanales.

Los alumnos pudieron definir su experiencia en educación virtual como 53,7%buena, regular 23,6%, 14,8%altamente productiva, 7,4%incordiosa y poco productiva.

6. Conclusiones preliminares

Sin lugar a dudas, la posibilidad de sacar conclusiones concretas sobre la formación del alumno de pregrado en la materia de clínica Neurológica en la facultad de medicina, estará determinada por el tiempo, ya que serán los profesionales del mañana y su accionar diario el que nos permita conocer si las estrategias aplicadas fueron exitosas.

Incorporar las nuevas tecnologías de la información y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje es uno de los grandes retos, ya que no basta con estrategias momentáneas; requiere un proceso de transformación desde sus bases; por ende, se hace necesario promover una nueva etapa de reencantamiento social y educativo, y esto puede lograse a través de la incorporación de las tecnologías, en su sentido completo. Los docentes son clave en este proceso, ya que una adecuada formación en metodologías digitales permitirá que éste cuente con herramientas acertadas para acompañar a los estudiantes y sus familias en esta nueva realidad virtual.

Aunque la virtualización de algunos contenidos se ha convertido en una alternativa, así como la posibilidad de ver videos o reuniones virtuales para discusión de casos clínicos, estas no reemplazarán el aprendizaje de habilidades que solo es posible en las salas de internados o consultorios. Se necesitan de habilidades que solo se consiguen con la evaluación física repetitiva y la apreciación continua de, por ejemplo, reflejos, tonos musculares, maniobras semiológicas. Es una realidad abrumadora que la virtualidad llegó para quedarse, pero en una disciplina eminentemente clínica como la neurologia, el trinomio docente (medico)-alumno-paciente es indisoluble. Será un desafío futuro utilizar las TIC al servicio de la neurologia clínica, con la presencialidad que requiere.

Bibliografía

- De Sousa Santos, Boaventura. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires: CLACSO

- García Aretio, Lorenzo. (2020). Docentes universitarios, ¿des-conectados?. Contextos universitarios mediados. (ISSN: 2340-552X). Recuperado de Blog: https://aretio.hypotheses.org/4713.

- García Aretio, Lorenzo (2020) Educación a distancia y virtual: calidad, disrupción, aprendizajes adaptativo y móvil RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, vol. 20, núm. 2, 2017, pp. 9-25 Asociación Iberoamericana de Educación Superior a Distancia Madrid, Organismo Internacional.

- Hurtado Talavera, Frank Junior (2020) LA EDUCACIÓN EN TIEMPOS DE PANDEMIA: LOS DESAFIOS DE LA ESCUELA DEL SIGLO XXI. CIEG, REVISTA ARBITRADA DEL CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS GERENCIALES (BARQUISIMETO - VENEZUELA) ISSN: 2244-8330

- Peluaga, Silvia & Gómez, Noelia (2019). *El valor de la experiencia en los procesos de formación de educadores/as de jóvenes y adultos/as.* En Balmaceda, Carlos Aníbal. (2019) [et.al]: III Encuentro Latinoamericano: escenarios sociales de la educación de jóvenes y adultos en América Latina: políticas, formación y prácticas. Tres de Febrero: Imaginante. Recuperado de: https://oei.org.ar/caeu/wp-content/uploads/2019/09/Maqueta-OEI.pdf

- Peluaga, Silvia & Gómez, Noelia (2020) Estudiar en la universidad en tiempos de pandemia: sentidos de estudiantes de Ciencias de la Educación y de Enfermería acerca de una excepcional experiencia educativa. Revista Kairos.

- Percy Herrera- Añazco, Carlos J. Toro-Huamanchumo (2020). Educación médica durante la pandemia del COVID -19: iniciativas mundiales para el pregrado, internado y el residentado médico. AMP. Acta Medica Peruana. Revista de revisión.

Virtualización de la enseñanza en la educación superior. Repensar la didáctica entre la buena enseñanza y las vivencias

Universidad Nacional de San Luis

Dr. Nicolás Pereira (UNSL) - nicolasunsl@gmail.com

Esp. Soraya Garay (UNSL) - sorayayamilegaray@gmail.com

Esp. Melisa Aguirre (UNSL) - aguirremelisaantonella@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo central el de analizar y generar instancias de reflexión y discusión acerca de las trayectorias en la formación de grado en el contexto de pandemia, desde una mirada anclada en la didáctica general para la educación superior, asumiendo lo nodal de los aportes del mencionado espacio a los estudiantes de profesorado.

Por otro lado, el análisis del contexto en que desarrollamos nuestra tarea durante los últimos 3 años, nos llevó a revisar y analizar lo sucedido a nivel nacional en relación al estado de la educación superior, a lo institucional, considerando las dificultades por las que se atravesó en relación a la organización y la gestión académica, en relación a los avatares que atravesaron los equipos docentes y considerando algunas de las dificultades que sufrieron nuestros estudiantes en relación a la noción de virtualización empobrecida que aquí empezamos a esbozar y que buscamos profundizar.

Las buenas prácticas de enseñanza se abordan considerando las implicancias éticas del quehacer docente y en relación a la necesidad de interpelar (nos) las tareas que se desarrollan y los principales aportes de la disciplina que nos ocupa.

Finalmente se plantea la necesidad de rescatar la noción de vivencias en relación a lo sucedido durante la pandemia como un aporte hacia la producción de nuevas perspectivas sobre la producción en la didáctica, donde se reflexione, se contemple y se actúe en relación a los desafíos que nos impone el complejo escenario en que hoy nos toca desarrollar nuestra tarea como formadores de formadores.

Palabras clave: Virtualización forzada-Didáctica general-Prácticas de enseñanza-Vivencias

A modo de introducción

Este producción tiene como propósito central el de aportar elementos para la indagación acerca de los principales desafíos que afronta la didáctica general en la educación superior entre la virtualización y la presencialidad. Entendemos que quienes nos ocupamos de la formación de formadores debemos comprometernos con generar espacios que potencien la formación de nuestros estudiantes que se insertarán en un contexto socio educativo profundamente complejo.

Consideramos que para poder repensar los aportes de la didáctica, como disciplina que se ocupa fundamentalmente de la enseñanza, necesitamos en primer término poner en discusión los modos en que se plantean los intercambios entre docentes y estudiantes que transitan en la actualidad la formación de grado y que fueron claramente los más desfavorecidos de esta situación de pandemia.

Si la didáctica debe dar respuesta a los problemas que la práctica de enseñanza presenta a los profesores y por tratarse la enseñanza de una práctica social, entendemos que se debe proponer una nueva revisión de la agenda, en relación a los debates sobre la agenda clásica y la nueva agenda (Litwin, 2000). Pensamos entonces que es necesario discutir acerca de la agenda de la didáctica entre pandemia y postpandemia, considerando las buenas propuestas de enseñanza en relación con necesaria reivindicación de la faz normativa de la disciplina y pensando en los desafíos de este momento histórico.

Por último diremos que se buscó recuperar a modo de interrogación sobre las prácticas de enseñanza las vivencias por las que transitaron los estudiantes de nuestros espacios durante los últimos años. Porque al decir de Contreras (1994) la enseñanza no es algo que se le hace a alguien sino que se hace con alguien. Y ese alguien, tiene mucho que decir acerca de lo bueno de la enseñanza.

1-Contextualizar para revisar. La educación superior entre pandemia y ¿postpandemia?

De las funciones específicas que tiene la carrera docente de quienes trabajamos en la UNSL (docencia, extensión, investigación, formación), desde nuestra perspectiva, la docencia, es decir la "ejecución y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, atención y orientación de los alumnos, reuniones de asignatura y área, orientación de las prácticas de los alumnos en trabajos de campo y/o teóricos" (Artículo 5, Reglamentación de la carrera docente) es la que posee un estado más preocupante. Nuestra intención entonces es someter a crítica las tareas en docencia y los aportes a la formación de grado desde el espacio que abordamos siempre pensando en el actual escenario.

Un breve análisis del presente del estudiantado indica que pasaron parte importante de su formación en un contexto que denominaremos de virtualización empobrecida. Hablamos de carencia porque ya se trate de ausencia de conocimiento sobre el uso de los recursos disponibles; meet, zoom, moodle, u otras plataformas virtuales; o por dificultades de conectividad; muchos docentes universitarios no tenían internet de calidad en sus hogares, las compañías que lo proveen interrumpieron las nuevas instalaciones y el servicio gratuito que provee la provincia se vio saturado por la gran cantidad de personas conectadas; lo cierto es que la situación en general de la enseñanza de grado no fue la ideal.

Escuchamos y asumimos que se hizo cuanto se pudo para garantizar la continuidad del dictado de nuestros espacios, pusimos el cuerpo y más tiempo del acostumbrado en garantizar ese derecho, pero no someter ese tiempo aciago a un análisis serio y comprometido constituye, desde nuestra perspectiva, un error.

Además de reconocer está situación en relación a la docencia, debemos agregar que en parte del primer año de la pandemia por COVID 19 (2020) mostró que las instituciones no estaban preparadas para hacer frente a una situación por entonces novedosa y dolorosa. En relación a lo institucional debemos decir que si bien se pusieron en marcha instancias tendientes a organizar el nuevo formato de cursado a partir de lo sincrónico y lo asincrónico, no hubo mayores logros en relación a la articulación horizontal entre espacios del mismo cuatrimestre de las carreras. Falta de acuerdos de las que los docentes también debemos responsabilizarnos. Sumado a esto, la ausencia de listados de estudiantes inscriptos en tiempo y forma hizo que los

mismos fueran incorporándose de modo paulatino (y lento) a espacios que ya habían iniciado su tarea.

Cabe destacar que de acuerdo al interesante análisis de Del Valle, Perrota y Suasnábar (2021) nos encontramos ante un tercer ciclo de expansión en la educación superior argentina, luego de un primer periodo ubicado en la década de 1960, y un segundo marcado por las reformas de los 90. Los mencionados autores afirman que está tercera etapa, donde se enmarca nuestro análisis, se produce a partir de la primera década de este nuevo siglo, en "coincidencia con el giro neointervencionista que impulsan los gobiernos progresistas" (2021, p.42)

En esta misma línea, los mencionados autores destacan que en el caso de nuestro país, si bien este tercer periodo no podría caracterizarse como de reforma del sistema, porque no se cambió la ley de educación superior, hubo una clara expansión de la educación superior por la creación de nuevas universidades, sobre todo en el conurbano bonaerense, por lo que según está posición se revierte la tendencia expansiva del segundo ciclo con un predominio de crecimiento de universidades públicas aunque se mantiene una mayor velocidad de crecimiento en la matrícula del sector privado.

Ante este panorama, de expansión de instituciones, pero de estancamiento o retracción de matrícula, nos problematizamos acerca de lo poco que se reflexionó sobre el impacto de la pandemia en las prácticas de enseñanza en la formación de grado. Hablamos de grado específicamente porque sostenemos que la formación de cuarto nivel permite por diversas razones, la formación virtual, pero aquí defendemos la idea de que la formación presencial es imprescindible para las carreras de grado. Entonces ahora, ya que desde las distintas instancias de decisión se actúa como si la pandemia hubiese terminado al menos en lo sanitario, consideramos imperativo evaluar, desde el permanente ejercicio reflexivo que exige la docencia: a quienes estamos enseñando, cómo se está enseñando, y qué es necesario proponer para mejorar nuestras prácticas y el trayecto de los estudiantes por nuestros espacios.

Por último y para cerrar este apartado diremos que no se debe perder de vista que de los 4 años y medio de duración de las carreras para profesor, en donde desempeñamos nuestras tareas, un alto porcentaje de los mismos transcurrieron virtualmente, en las condiciones que señalamos con anterioridad y en el marco de planes de estudio pensados inicialmente para la formación presencial. Este último punto es sumamente relevante, si se considera que más allá de las necesarias modificaciones y adecuaciones que se realizaron por la pandemia, los planes de

estudio no se modificaron, ni se cambiaron las cargas horarias, por lo que estamos ante cierta hibridez formativa que debemos revisar con premura y con intenciones de mejora.

2. La didáctica en la educación superior. Las problemáticas en las prácticas de enseñanza

Entendemos que las prácticas de enseñanza asumen varias características, en este sentido recuperamos a Steiman que las entiende en primer lugar como una práctica social, dado que "son el producto del interjuego entre las condiciones sociales objetivas en que se desarrollan las prácticas y el agente social que las produce" (Steiman, 2018 p.19), es decir que se llevan a cabo dentro de un contexto socio histórico e institucional que le otorga ciertas características y donde intervienen sujetos sociales. Sumado a ello, las prácticas son una "intervención intencional", una práctica escolarizada y regulada porque se concreta dentro de un sistema más amplio y dentro de una institución particular, en este caso la universidad; y asumen un carácter complejo.

El contexto de virtualización de la enseñanza le otorgó un plus a la complejidad misma, teniendo en cuenta que se trata de carreras pensadas para la presencialidad, lo cual llevó a repensar continuamente sobre el tipo de mediación que se buscaba realizar, y en ello repensar la clase, entendida como el espacio en donde la enseñanza se pone en acto, como un lugar de encuentros, desencuentros, "de poder, de comunicación, de relaciones, de orden y desorden, de consenso y conflicto." (Sanjurjo 2003 p. 23), en la virtualidad estuvo mediada principalmente por una pantalla.

Sumado a lo anterior, significó también hacer las modificaciones y reajustes necesarios en la planificación de la clase, que es el meollo de la cuestión, sostiene Ovide Menin (2001), ya que se constituye en un aspecto central en la enseñanza, lo consideramos necesario reflexionar. En el contexto de pandemia, implicó revisar y repensar todo aquello que se tenía previamente programado para poder ofrecerles a los estudiantes una buena formación. Se presentó una flexibilización en el tiempo académico ya que los cuatrimestres comenzaron y terminaron más tarde, con ello el uso del tiempo en la clase virtual, entendiendo que la distribución del tiempo en la clase es estructurante en la situación pedagógica, es por ello que se pensó distintas formas de organizarla para evitar desgaste, agotamiento o exposiciones prolongadas de teorías, y sin dejar de lado el contexto de encierro por la cuarentena lo cual tuvo connotaciones diversas en los sujetos.

Surgieron así varias problemáticas en las prácticas, entre ellas:

La conectividad, muchos estudiantes no contaban con acceso a internet, también con conexión discontinua. Esto también vinculado a los dispositivos, en un contexto en donde toda la educación obligatoriamente pasó a ser virtual muchos no contaban con dispositivos propios. Ante esta situación fue necesario repensar los medios, y los tiempos de la clase, es por ello que se optó por trabajar con meet para contar con encuentros sincrónicos, al mismo tiempo esos encuentros eran grabados para aquellos estudiantes que por situaciones antes mencionadas no se podían conectar. Sumado a lo anterior, se puso en consideración el tiempo de clase dado que cursar muchas horas virtuales significó un desgaste importante, lo cual no favoreció en la participación y atención. Otro aspecto, se presentó dificultades en la conexión que muchas veces se saturaba, lo cual no se daba una buena comunicación en las clases sincrónicas, generando incertidumbre, ansiedad ante la imposibilidad de escuchar o ver al otro, esta situación muchas veces limitó lo vincular en la relación pedagógica.

Otro de ellos se vincula con las experiencia de formación se buscaba llevar a cabo y con ello el tipo de actividades a ofrecer en este contexto, teniendo en cuenta que se trata de la enseñanza de la didáctica, que como tal tiene un compromiso con la práctica y su mejoramiento, por lo cual requiere brindarles a los estudiantes conocimientos teóricos que les posibilite comprender, reflexionar, y emitir juicios y argumentaciones prácticas con criterios, es decir, en términos de Picco (2018) brindarles criterios básicos de acción, para que puedan realizar las mediaciones entre los aportes que realiza la didáctica y las prácticas de enseñanza concretas. Es por ello que ante el contexto de virtualización, fue necesario repensar las actividades en pos de ofrecer no solo meros conocimientos teóricos sino aproximarlos, dado al contexto a la construcción de saberes de índole prácticos, y que le otorguen significado los estudiantes para su formación.

Otra de las problemáticas se vincula con las prácticas de evaluación, en donde reconocemos que presentó un desafío aún mayor en este contexto que implicó enseñar y evaluar de otro modo. Recuperamos en esta línea, a Anijovich (2020) en donde plantea que una pregunta que toma mayor valor atendiendo al nuevo entorno que emergió en pandemia: "¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo?", donde generó incertidumbre pasar de una evaluación presencial a una virtual, pensar qué tipo de evaluación era la más conveniente y adecuada, también a modificar y repensar los instrumentos de

evaluación, en ello pensar otras formas de evaluar. Ante esta situación, en muchos casos se presentó situación malestar e inconformidad, tanto para docentes como estudiantes en donde se presentaron situaciones de desconfianza, de injusticia, docentes que siguieron evaluando de la misma manera.

3. Recuperar vivencias en tiempo de pandemia para pensar una nueva agenda

Las vivencias de los estudiantes y docentes en el contexto de pandemia, están comprendidas por los pensamientos, sentimientos y comportamientos, es decir, esos momentos que definen de una u otra manera lo que los sujetos son hoy, pues esos sucesos vividos modificaron la identidad de éstos y también su modo de relacionarse con el conocimiento. Pero ¿a qué nos referimos con "vivencias"? ¿Qué entendemos por vivencias?, Pues la vivencia es aquel sentimiento que puede experimentar el sujeto, y que deja una huella psicológica y es a partir de esa huella, que se puede transformar o modificar en algún aspecto la historia personal de los sujetos. Es decir que las vivencias refieren a un estado subjetivo, personal o privado de los sujetos. Son los sucesos o momentos vividos durante la pandemia, que configuran las experiencias significativas que dejaron huellas en los modos de relacionarse con el conocimiento y con sus pares y docentes, que definen de una u otra manera las trayectorias educativas de éstos. Y es que el tener que trasladarse de manera emergente lo presencial a una modalidad que se ha venido llamando "virtual", y trabajar en una plataforma en línea, implicó que tanto los estudiantes como los docentes tuvieran que, en unos pocos días prepararse a participar en esta modalidad educativa que no tenían contemplada, siguiendo una rutina de trabajo mayormente desconocida hasta el momento.

Las vivencias que los estudiantes y docentes del nivel superior han experimentado respecto de los sucesos que acontecieron en la pandemia, se vieron reflejados en las condiciones en que éstos debieron adaptarse de manera repentina, al pasar a una virtualidad educativa forzada y en muchos casos abrupta. Y esas condiciones que forzosamente estudiantes y docentes tuvieron que aceptar, en muchos casos fueron condiciones de desigualdad, en cuanto a los medios con los que éstos contaban para la continuidad de sus estudios, especialmente lo relacionado al uso y manejo de las tecnologías y conectividad.

Por otro lado, y en relación a los estudiantes, las desigualdades con las que éstos tuvieron que enfrentarse se dan a partir en muchos casos: no contar con acceso a internet y a las tecnologías o dispositivos tecnológicos necesarios para las clases en la virtualidad, sumado a ello el tener

que transcurrir sus días en un contexto social y económico repleto de incertidumbres, miedos, desgaste psicológico, problemas de salud, que de una u otra manera fueron vivenciando los estudiantes y también los docentes.

Otro aspecto no menor, es lo relacionado a los vínculos pedagógicos, entre docentes y estudiantes en relación al conocimiento o saber que los convoca. Es en ese vínculo pedagógico que se entrecruzan las vivencias que los estudiantes y los docentes fuimos transitando en ese tiempo de pandemia, de aislamiento preventivo, sentimientos, emociones que calaron fuerte en las subjetividades, que a través de las pantallas y en las clases virtuales manifiestan sus preocupaciones, miedos e incertidumbres de un momento histórico que sin duda dejó huellas imborrables en su formación.

Por último, destacamos la importancia de realizar encuestas a los estudiantes, que nos brinda una mirada más concreta de lo vivenciado, pues ellas dan cuenta de lo vivido durante el tiempo de pandemia y de post pandemia. Estas vivencias se vieron reflejadas en lo expresado; las complicaciones familiares de salud de los estudiantes, sentimientos de soledad, miedos, la necesidad de ser escuchados por los docentes, y la necesidad de una contención afectiva y empática dado el momento de angustia e incertidumbre del contexto. La falta de adaptación a los cambios repentinos desde las clases presenciales a lo virtual, el aturdimiento por la situación mundial del momento, la falta de concentración en los estudiantes entre otros motivos por no contar con un lugar físico y exclusivo para estudiar, el sentirse dispersos ante la situación social, fueron algunas de las expresiones que los estudiantes manifestaron.

A modo de cierre parcial

Entre categorías clásicas y nuevas agendas de los 90, la didáctica general ha venido produciendo un conjunto de saberes que tienen como destinatarios a los enseñantes. En este mismo sentido es necesario remarcar las particularidades que tiene la enseñanza de la didáctica en la Educación Superior universitaria.

Hemos querido promover en este trabajo en particular, un análisis crítico de lo sucedido en la formación de grado en tiempos atravesados por pandemias y complejos retornos a un estado anterior a la misma. Debemos señalar, que nos preocupa cierta parálisis en la reflexión sobre esos procesos de formación. De hecho, nos preocupa avanzar sin revisar.

Entendemos que está situación debe convocar a quienes nos dedicamos a teorizar sobre la enseñanza a generar una serie de interrogaciones acerca de qué aspectos deben revisarse en la trayectoria de los sujetos.

Y también en la importancia de cultivar los vínculos afectivos en el ámbito pedagógico que permite que podamos reconocer el lugar del otro en la educación, vigilando nuestro accionar ante los cambios y la complejidad de educar en contextos sociales tan cambiantes y desafiantes.

Las vivencias que tanto estudiantes como docentes tuvimos en el contexto de pandemia y pos pandemia nos invita a detenernos para problematizar acerca de cómo venían siendo nuestras propuestas pedagógicas, nuestras prácticas de enseñanza y también los aprendizajes significativos que surgen a partir de la irrupción de la virtualidad en lo educativo.

Bibliografía

Camilloni, A. y Otras (1996) Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós.

Litwin, E. (2000) Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la educación superior. Paidós

Steiman, J (2012). Más didáctica en la educación superior. Miño y Dávila

Del Valle, D.; Perrotta, D. y Suasnábar, C. (2021) La universidad argentina pre y post pandemia: un balance de las políticas recientes y los desafíos de la reforma ante un nuevo escenario. Estudios Críticos del Desarrollo | Primer semestre 2021, volumen xi, número 20:31-105 issn impreso 2448-5020 issn red cómputo 2594-0899

Freixas, Javier; Menchón, Ángela. (2022). Ausencias presentes en la universidad.

V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior: diálogo abierto entre la didáctica general y las didácticas específicas: la Enseñanza Superior ante la disrupción provocada por la pandemia: horizontes posibles, 3, 4 y 5 de agosto de 2022. Mendoza, Argentina. (Ponencia)

Picco, S; Orienti, N. (2018). Reflexiones en torno a los aportes conceptuales e instrumentales de la Didáctica general a la formación de profesores universitarios. III Jornadas Internacionales

Problemáticas en torno a la enseñanza en la Educación Superior, 8 al 10 de agosto de 2018, Bahía Blanca, Argentina. Diálogo abierto entre la Didáctica General y las didácticas específicas (Ponencia)

Anijovich, R. (2020) "¿Cómo sabemos que nuestros estudiantes están aprendiendo? Evaluar procesos y retroalimentar sin presencialidad". Ciclo de conferencias 2020 organizado por el Instituto del Rosario.

La formación en el Profesorado de Educación Especial: una experiencia en un grupo con un estudiante "sospechado" de presentar signos compatibles con el Trastorno del Espectro Autista.

FCH-UNSL

M. Florencia Terranova

florenciaterranova@gmail.com

Introducción

En el marco de Proyecto de Investigación *"PROICO: 4-0320 La Educación Especial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis: formación docente, saberes pedagógicos y dispositivos para la educación inclusiva"* y como integrante del equipo docente que acompaña las Prácticas de Residencia del Profesorado de Educación Especial de la FCH de la UNSL, en el presente trabajo intentaré compartir interrogantes, reflexiones y estrategias, surgidas en una experiencia de residencia en el Nivel Inicial, en un grupo en el que se inserta un estudiante que a criterio de las docentes presenta signos compatibles con el Trastorno del Espectro Autista.

La formación docente en Educación Especial para la promoción de la Educación Inclusiva

A partir de La Ley de Educación Nacional 26.206 se establecen los lineamientos para la Educación Inclusiva apuntando *"….a que todos los estudiantes de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales"* de igual modo dentro de sus fines y objetivos busca *"Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales" (Art. 11, Inc a).* De esta manera la Educación Inclusiva promueve la plena participación de todos y todas los/las estudiantes en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, posicionando a la Educación Especial de manera transversal al mismo, con el fin de acompañar y favorecer las trayectorias educativas integrales de los/as estudiantes. Estas transformaciones mencionadas, generaron que el ámbito y modalidad de trabajo del los profesores de Educación Especial se haya visto transformado y de igual modo, las experiencias de práctica final durante la formación docente. Es así, que desde hace algunos años, los espacios

para transitar las residencias docentes pueden ser: Escuelas Especiales, Escuelas Comunes (tanto en Nivel Inicial, Primario, o Secundario) como también en Centros de Salud y Centros de Día, esperando que las/os residentes generen prácticas inclusivas que promuevan el acceso a una educación de calidad y la plena participación de todos/as.

Una salita de 4 en el Nivel Inicial: Enzo

Enzo (4 años, 2 meses de edad) ingresa al aula unos minutos más tarde, los compañeros se encuentran organizados cada uno en una silla, sentados frente al pizarrón en forma de semicírculo. Arroja la mochila y la campera sobre una mesa y se dirige hacia sus compañeros. A pedido de la docente arrima su silla al grupo, lo hace colocándola un paso más atrás que la del resto. Su actitud parece indicar que no presta atención a aquello que realiza el grupo, pero cuando le piden que cuente la cantidad de niños presentes, lo hace muy bien y escribe en espejo la cantidad frente a todos, Enzo ama escribir números. Frente a la propuesta de jugar con animales y elementos de la granja, lo hace entusiasmado y organiza una especie de casita con maderas ubicando dentro a los animalitos, sonríe mientras sus animalitos rugen y atacan a los animalitos de los compañeros que intentan acercarse.

La docente se muestra angustiada frente a todo aquello que Enzo aun no logra, sospecha que Enzo tiene TEA por la actitud distante con sus compañeros, el que sólo le interese armar con maderitas y escribir números, como por los fuertes berrinches. Relata que a comienzo de año el niño no podía ingresar en el aula, y cuando lo hacía sus tiempos de permanencia y atención eran breves, llegaba a patear y morder buscando salir. Expresa que desde la escuela han indicado la consulta con el Centro de apoyo al aprendizaje del Ministerio de Educación (CETAAP), buscando obtener un pronto diagnóstico que les indique cómo trabajar.

Al momento de la observación, nos encontramos en el mes de Agosto, Enzo permanece en el aula pudiendo participar en actividades que contemplen sus intereses, las resuelve inmediatamente “completa cinco actividades en diez minutos” expresa la docente. Se observa que durante la merienda, con algo de insistencia por parte de los adultos, coloca el mantel y espera las galletitas.

La residente plantea en el marco de un taller de lectura y escritura, la creación de personajes con material concreto, propuesta que a Enzo le apasiona y le permite permanecer activo junto a sus compañeros durante todo el módulo, se niega a pegar las partes del personaje (ojos,

brazos, pelo, etc.) y así dejarlas fijas, en el interés por construir y modificar una y otra vez sus producciones.

A continuación quisiera compartir algunas ideas, concepciones y preguntas, que han guiado el acompañamiento de esta experiencia de práctica en el Nivel Inicial.

Pensando los Diagnósticos tempranos como hipótesis de trabajo que den lugar a lo singular y a lo complejo

Cuando comenzamos desde la Práctica VII a asistir al jardín, los directivos se mostraron entusiasmados por la presencia de estudiantes del profesorado de Educación Especial, manifestando que en el presente año 2022, recibieron cerca de 25 estudiantes con diagnóstico de TEA y otros niños con sospechas de padecerlo, habiendo realizado las derivaciones pertinentes al CETAAP para confirmar la situación de estos últimos.

Quizás el temor a no reconocer las necesidades del niño/a y llegar tarde con las asistencias necesarias, la angustia por no saber "¿Qué le pasa?", la ilusión de que un diagnóstico va a determinar las "coordenadas precisas de trabajo", la empatía por el sufrimiento del niño y de la familia, la presión por los contenidos que requieren ser aprendidos…pueden ser algunas de las razones por las que en una salita de cuatro años, estemos hablando sobre la urgente necesidad de un diagnóstico.

Las docentes se expresaron preocupadas, frente a la cantidad de niños/as que manifestaban dificultades para conectarse con los otros, incorporarse a las normas de convivencia en el aula, respetar las consignas propuestas, tolerar la frustración frente a los límites, con limitadas preferencias y en ocasiones aleteos de manos y caminatas en puntitas de pie.

Nos encontramos quizás más que nunca, en el tránsito de la pos pandemia por Covid19, atravesados por las tensiones entre el Modelo Inclusivo que destaca la condición diversa del ser humano y el Modelo Médico o Rehabilitador que organiza categorías diagnósticas, clasificando las conductas observables.

Untoiglich (2014) refiere que en la infancia los diagnósticos deben tener la cualidad de hipótesis, necesarias para orientarse, pero nunca como marcas permanentes, advirtiendo que *"Un niño es una persona que se encuentra en proceso de constitución de su subjetividad, entramado con los Otros y atravesado por la época histórica que les toca vivir". (pp. 61, 62).*

A su vez Untoiglich nos advierte sobre los riesgo de diagnósticos tempranos que se rigen exclusivamente por las conductas observables, así refiere que muchas veces el diagnóstico puede transformarse en nombre propio, ocasionando por ejemplo que un niño deje de ser Juan, para ser identificado como TEA; o que se pretendan diagnósticos inmediatos en busca de soluciones inmediatas, con derivaciones e intervenciones expulsivas; o que surja la ilusión que existen soluciones simples a problemas complejos; o el riesgo a medicaciones tempranas, entre otros.

En relación a la creencia de conocer y diagnosticar sólo a partir de conductas observables, podría tomar los aportes de Najmanovich (2016) quien refiere *"La cultura occidental se ha construido suponiendo que la experiencia es individual y que el sujeto es capaz de alcanzar un conocimiento objetivo. Estos supuestos no se cuestionan, forman parte del sentido común instituido en nuestra cultura, y por lo tanto funcionan de modo invisible como pre-juicios" (Pp, 21).* ¿Cuántos prejuicios impregnan la mirada de los observadores que establecen estos supuestos diagnósticos?

Es así que una de las concepciones que guiaron el trabajo en el nivel inicial, sostiene la importancia de interpretar los diagnósticos, como hipótesis de trabajo dando lugar a lo singular y a lo complejo como elementos del desarrollo ¿Podremos así trabajar con las infancias sustituyendo los verbos afirmativos "Saber, conocer, intervenir, derivar" que establecen diagnósticos rígidos, por los verbos "Conjeturar, comprender, alojar, dialogar" posibilitando una mirada que respete la singularidad, la complejidad, el proceso, las posibilidades de transformación, las preguntas, las incertezas? Saber "qué tiene", es distinto a conjeturar aquello que hoy puede y no puede en relación a su condición de sujeto singular. Porque decir que Enzo tiene TEA, no nos permite conocer a Enzo, ese niño al que le gustan los números, que se interesa por la construcción, que en marzo no podía estar en el aula y hoy permanece, por momentos participa, interactúa con compañeros, realiza algunas consigna.

¿Podremos observar el comportamiento de Enzo como manifestación de su subjetividad y no como categorías conductuales propias de un trastorno? ¿Entendiendo por ejemplo que refugiarse en el baño es una manera de autocontenerse y tomar distancia de los otros cuando la tensión se vuelve insoportable?.

¿Será posible ofrecer nuestra disponibilidad para alojar al niño en un encuentro a partir de los intereses y necesidades en lugar de intervenir desde un rol prefijado con técnicas precisas?

¿Tendremos la apertura necesaria para dialogar de manera interdisciplinaria acordando algunos objetivos a corto plazo, cada profesional desde su saber, posicionándose el docente en un lugar relevante y de compromiso, en lugar derivar al niño a los especialistas médicos para que dictaminen un cuadro?

¿Podremos dar lugar a la complejidad para entender el desarrollo? ¿En donde las condiciones sociales, económicas, vinculares entren en juego? Considerando que los niños que hoy se encuentran en la salita de cuatro años, transitaron su segundo y tercer año de vida durante el 2020 y 2021, momentos en que las actividades sociales estuvieron prohibidas o restringidas con motivo de las medidas de aislamiento y distanciamiento respectivamente ¿Cuántas experiencias facilitaron o complejizaron el desarrollo y la socialización de estas niñeces en sus primeros años? ¿Cuántas veces fueron a la plaza, participaron de reuniones familiares, de cumpleaños, pudieron pasear o recibieron visitas? ¿Cuánta angustia experimentaba el entorno inmediato de estas niñeces por temor al contagio del virus, quizás frente a la pérdida de seres queridos, transitando la enfermedad o frente a posibles desavenencias económicas? ¿No es el jardín un lugar privilegiado de socialización en el que las niñeces tendrán que encontrarse con otros, ocurriendo esto por primera vez en salita de cuatro? Rodulfo (2013) destaca el lugar de la escuela como una de las instancias que constituyen la subjetividad de las niñeces:

> *Para desplegar un tanto sus funciones como instancia subjetivadora consideraríamos en primer término el peso de la intervención y regulación de los procesos de aprendizaje, sobre todo -desde nuestro punto de vista como clínicos- en lo que hace que estos procesos vayan mucho más allá de sí mismos y de lo puramente "cognitivo", ya que repercuten sobre todos los aspectos de la vida psíquica, aun los más alejados de todo lo concerniente a desarrollo intelectual(Pp, 113)*

No podremos ignorar entonces, el impacto de la escuela con sus regulaciones, juicios y pretendidos diagnósticos, por el contrario ¿Se podrá sostener cierta incertidumbre sobre el presente del niño, pero también sobre su futuro, habilitando un lugar de encuentro entre sujetos singulares, trazando conjeturas en torno a las posibilidades, necesidades y características?

Dar lugar a la diversidad en el aula y los propósitos en el Nivel Inicial

Las seños de Enzo lo acompañan constantemente buscando la inclusión del niño, trabajando día a día con aquello que se presenta, buscando alojar a la diversidad y frente a esto podemos preguntarnos ¿Qué ocurre con los propósitos que se establecen para el Nivel Inicial por

ejemplo, a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP 2004)? ¿Se están trabajando estos propósitos? ¿Y no será que aceptando sus intereses singulares y respetando los tiempos del desarrollo se favorece *"…la conformación de identidad personal y colectiva, destacando su condición subjetiva, de niño…(Propósito 1, pp, 13)"* y a través de estos intereses, observamos una oportunidad para *"Propiciar la comunicación y expresión a través de los diferentes lenguajes verbales y no verbales"(Propósito 3, pp, 13),* es decir, el interés por la construcción y los números ¿Podría ser considerada como una oportunidad de encuentro vincular, comunicación y aprendizaje?

¿Será quizás que a partir del respeto por sus tiempos singulares, conteniéndolo en los momentos de frustración, entendiendo sus berrinches, acompañándolo para que se incluya, se estará promoviendo el *"… conocimiento y respeto de valores y normas… la confianza en sí mismo, en los otros…la autonomía, la solidaridad…el trabajo compartido…" (Propósito 2, pp, 13)?* ¿Como también se estará facilitando *"un ámbito confiable que ofrezca oportunidades para adquirir seguridad en los recursos propios, en la relación con los otros…" (Propósito 3, pp 13)*

¿Se podrán plantear propuestas de juegos de construcción que alienten *"…el juego como contenido cultural de valor…en las actividades cotidianas*? (Propósito 4, Pp, 13) ¿Y a través del recurso lúdico *"Asegurar la enseñanza de conocimientos significativos que amplíen sus saberes y aumenten el placer por conocer*" (Propósito 5, Pp 13)?.

¿No es acaso un modo de *"Reconocer el valor de la diversidad"* el aceptar las necesidades singulares y ponerlas a jugar en las propuestas de trabajo, considerando los diferentes intereses, motivaciones, necesidades, edades, tipos de inteligencias, competencias curriculares, entre otros?

¿Participar a las familias de los objetivos y estrategias será una oportunidad para *"Integrar a las familias en la tarea educativa promoviendo la comunicación y el respeto mutuo*"? (Propósito 8, Pp, 13)

Entendemos entonces, que al posicionarnos desde este lugar, no sólo estamos buscando la plena participación de todos/as, sin etiquetas, sino que se está dando lugar a los propósitos esperados para el Nivel Inicial.

Dar lugar a lo singular y los cuestionamientos del grupo

Los compañeritos de Enzo preguntan por qué Enzo puede permanecer en el aula jugando con las maderitas mientras el resto debe atender, la señorita les explica que Enzo necesita más tiempo para aceptar las reglas y tiempos del aula y los niños que son unos sabios enormes, aceptan esta respuesta. A los pocos días vuelve a surgir el interrogante y la seño vuelve a explicar, por otro lado con Enzo se van "negociando" los tiempos de maderitas, con colocar el mantel, realizar un trabajo… Otro compañero de Enzo permanece en el aula acompañado por una pareja pedagógica, juega con frutas de plástico mientras sus compañeros trabajan con la docente frente al pizarrón, nadie interpela al docente sobre esta situación, parece que todos/as tienen incorporado que permanecer en el grupo es la prioridad y que cada quien, requiere de distintos tiempos y estrategias.

Conjeturas transitorias

De las observaciones y los relatos de las docentes de Enzo y de la residente, se puede apreciar que durante la jornada a Enzo lo escuchan, lo piensan, lo acompañan, le hablan, lo invitan al patio, también al SUM, insisten para que participe, para que se forme, le traen propuestas para trabajar en la hoja, lo nombran, lo incluyen, se decepcionan, se alegran, se cansan, se angustian con él, lo toman de la mano, jamás le gritan, buscan que no se aísle, que trabaje con el resto, que la construcción no sea su único interés, pero también muchas veces la construcción será la propuesta, buscan que pueda comunicarse y por momentos cuando las cosas se ponen tensas, cuando quizás para él ya fue insoportable la insistencia del ambiente, Enzo se refugia en el baño, y un momento después va la seño, agotada, angustiada ¿Lo estaremos ayudando? ¿Estaremos haciendo las cosas bien? ¡Alguien debe saber qué hacer! y nuevamente le toman la mano, lo convencen de regresar al grupo y Enzo sale del baño y las seños vuelven a intentar que participe, antes un minuto, ahora ya son treinta y permanece en el aula sin patear a nadie, mostrándose por momentos alegre y entusiasmado con las propuestas de aprendizaje. ¿Será acaso que las docentes reciben a Enzo día a día sin importar una definición diagnóstica, aceptando la incertidumbre, la angustia propia y la del niño, los miedos y plantean estrategias? Si entendemos que la subjetividad se constituye a lo largo de la vida, siendo la escuela una instancia importante para esta construcción y que en la infancia establecer diagnósticos tiene

riesgos, se podrán habilitar conjeturas en torno a las posibilidades, necesidades y características de las niñeces, que posibiliten el aprendizaje en el aquí y ahora.

De esta manera y entendiendo que la educación Inclusiva busca la plena de participación de todos y todas, el docente de Educación Especial buscara favorecer este proceso, posicionándose con una actitud que dé lugar al desarrollo singular, estableciendo conjeturas que actúen como hipótesis de trabajo, posibilitando la Inclusión y favoreciendo los propósitos, en este caso, del Nivel Inicial.

Para finalizar comparto otra escena observada en la salita de Enzo:

Frecuentemente Facu observa al grupo, mira todo y más tarde interviene, tímidamente, alentado por sus docentes "Dale Facu, elegí un animalito", "Vení Facu, vamos a pintar" y Facu poquito a poquito se suma. Una tarde mientras la seño muestra un cuento, todos los niños se acercan a mirar las imágenes, Facu permanece sentado, observa desde la silla, Ana una compañerita se acerca y le extiende la mano, Facu la toma y juntos se acercan a observar el libro.

Ana quizás nos enseña con la naturalidad y espontaneidad de una niña de 4 años que "alojar a la diversidad" es extender la mano y como bien hacen las docentes: poner en juego la condición subjetiva del adulto dejándose afectar por la angustia y las condiciones subjetivas del otro, sin certezas, sin etiquetas, para organizar un encuentro y posibilitar los aprendizajes.

Bibliografía

*Ley de Educación Nacional 26.206 (2006) https://www.argentina.gob.ar/educacion/validez-titulos/glosario/ley26206

*Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Buenos Aires (2004) "Núcleos de Aprendizaje Prioritarios: Educación Inicial", Buenos Aires.

*Ministerio de Educación de la Nación (2019) "Fundamentos y prácticas para la Inclusión" Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

*Najmanovich, D. (2016) "El Mito de la Objetividad. La construcción colectiva de la experiencia 1" Editorial Biblos, Buenos Aires.

*Rodulfo, R. “Cinco instancias de subjetivación en la infancia y niñez contemporáneas”. Psicología educacional en el contexto de la clínica socioeducativa / Alejandra Taborda [et.al.] ; adaptado por Alejandra Taborda y Gladys Leoz. - 1a ed. - San Luis : Nueva Editorial Universitaria - U.N.S.L., 2013. E-Book. ISBN 978-987-1852-72-7 1. Psicología Educacional. I. Taborda, Alejandra II. Taborda, Alejandra, adapt. III. Leoz, Gladys , adapt. CDD 370.15

*Untoiglich, G. (2014) “En la infancia los diagnósticos se escriben con lápiz. La patologización de las diferencias en la clínica y la educación” Editorial Noveduc, Buenos Aires.

Estudio de la adaptación de actividades educativas a entornos virtuales durante la pandemia por COVID-19, desde la psicología del trabajo

Facultad de Psicología - UNSL

Ailen Amieva Lopez - amievalopezailen@gmail.com

Carlos Francisco Arias - ariascf@email.unsl.edu.ar

Introducción:

Este trabajo se desarrolló durante la segunda mitad del ciclo lectivo 2020, como parte de una tesis de Licenciatura en Psicología, centrado en el impacto que las medidas de aislamiento y distanciamiento social y la virtualización del trabajo han tenido en los y las docentes de todos los niveles del sistema educativo formal durante la pandemia por COVID-19. Dicho problema fue abordado mediante un enfoque psicobiológico que incorporó aportes de la cronopsicología y la psicología del trabajo.

Objetivo: Estudiar la adaptación de las prácticas de enseñanza a entornos virtuales, teniendo en cuenta los cambios en la carga y el control del ritmo de trabajo, el tiempo dedicado a las actividades y el conocimiento y experiencias previas en el uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en educación.

Muestra: Constituida por 80 docentes de todos los niveles del sistema educativo formal, 75% mujeres, 23,25% varones y 1,25% prefirió no decir su género, de un rango de edades de 25 a 63 años (M= 42,19 años, DE=+-10,06), residentes en 9 provincias de la Argentina.

Resultados: Durante la Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) hubo un aumento significativo de la cantidad de tiempo de trabajo, ya que el 70% de la muestra afirmó hacerlo "más horas que antes". La carga de trabajo aumentó significativamente (antes versus durante, p=0,000 y Z=-6,707) y un 45% consideraba que su ritmo de trabajo estaba fuera de su control. Se evalúo el nivel de conocimientos en el uso de TIC al comenzar la ERE, un 31,25% lo calificó "muy bueno" o "excelente". También se consideraron las autoevaluaciónes (36,25% se sentía preparada/o para afrontar la virtualización), las experiencias previas en el uso de TIC en educación (32,5% había brindado capacitaciones virtuales y/o hecho uso pedagógico de las

TIC) y la necesidad de capacitación (73,75% debió capacitarse). El conocimiento en uso de TIC correlacionó positivamente con sentirse preparada/o (p=0,000 y r_{pbi}=0,650), con la experiencia brindando capacitaciones virtuales (p=0,010 y r_{pbi}=0,286) y con el uso pedagógico de las TIC (p=0,000 y r_{pbi}=0,383). Además, correlacionó negativamente con la necesidad de capacitarse (p=0,000 y r_{pbi}=-0,475). La necesidad de capacitarse estuvo relacionada con el aumento de las horas de trabajo (p=0,020 y r pbi=0,259).

Discusión: La ERE implicó una serie de adaptaciones de actividades originalmente planificadas para desarrollarse en un entorno presencial y analógico a la virtualidad, se observó un aumento en la carga y tiempo de trabajo y un bajo control del ritmo de trabajo. Los conocimientos y experiencias previas estuvieron relacionados con autoevaluaciones positivas frente al desafío y una menor necesidad de capacitación que aumentaría la carga y el tiempo de trabajo. Estos hallazgos dan cuenta del esfuerzo que requirió adaptar actividades presenciales y analógicas a entornos digitales, con sus respectivas consecuencias en el bienestar docente.

Palabras clave: Enseñanza Remota de Emergencia, Docencia, Carga de trabajo, TIC.

Introducción

Este trabajo se desarrolló durante la segunda mitad del ciclo lectivo 2020, como parte de la Práctica Profesional Supervisada en investigación y el Trabajo Integrador Final de Licenciatura en Psicología titulado “Ejercicio de la Docencia Remota en los Inicios de la Pandemia por COVID-19: un Análisis desde la Cronopsicología”, en el Proyecto de Investigación “Salud Humana: Un enfoque integrado psicobiológico. 12-0218”. La investigación se centró en el impacto que las medidas de aislamiento y distanciamiento social y la virtualización del trabajo han tenido en los y las docentes de todos los niveles del sistema educativo formal durante la pandemia por COVID-19. Dicho problema fue abordado mediante un enfoque psicobiológico que incorporó aportes de la cronopsicología y la psicología del trabajo.

En el presente trabajo, se analizan aspectos relacionados con los cambios y adaptaciones que debieron realizarse sobre actividades originalmente pensadas para llevarse a cabo en la presencialidad para trasladarlas al “aula virtual”, indagando en cambios en las exigencias del trabajo docente, los conocimientos y experiencias previas en el uso de Tecnologías de la

Información y la Comunicación (TIC) y el afrontamiento de la ERE por parte de las y los docentes.

Marco teórico

El 15 de marzo de 2020, previo al dictado de las medidas de Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO), el Ministerio de educación suspendió temporalmente las clases presenciales mediante la Resolución 108/2020, inicialmente hasta el 31 de marzo, periodo que se fue prolongando en el tiempo hasta abarcar todo el ciclo lectivo 2020 en la mayor parte del país. En dicha Resolución, en el artículo 1, inciso C, se estableció la continuidad pedagógica, al recomendar asegurar "las medidas necesarias para la comunicación y el seguimiento de las actividades de enseñanza…". La continuidad pedagógica refiere a la "persistencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se iniciaron en el presente ciclo lectivo, en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de no interrumpirlos durante el período de aislamiento social" (Pereyra, 2020, p. 48).

La modalidad que se adoptó es distinta del "aprendizaje en línea", ya que el mismo se distingue por "un diseño y planificación instruccionales cuidadosos, utilizando un modelo sistemático para el diseño y el desarrollo" (Hodges et al., 2020, p. 14), en el cual las actividades están pensadas originalmente para ser aplicadas ya sea totalmente en línea o en modalidad combinada, pasando por diversos porcentajes de actividades en línea (Means et al., 2014, citado en Hodges et al., 2020, p. 14). En cambio, la modalidad empleada en los principios de la pandemia por COVID-19, llamada Enseñanza Remota de Emergencia (ERE) se caracteriza por la migración abrupta, ante una situación de crisis, a un modo alternativo de forma provisoria y sin una planificación previa. La ERE ha sido aplicada en distintos países y distintas crisis, donde se debieron suspender las actividades presenciales y reemplazarlas por las más factibles en cada contexto.

En nuestro contexto, las prácticas de uso pedagógico de la TIC, es decir aquellas en las que recursos informáticos han sido incorporadas como complemento a las clases presenciales, han sido promovidas como políticas públicas educativas desde el año 2010 con el Programa Conectar Igualdad. Sin embargo, este proceso de incorporación de las TIC a la educación se vio insólitamente acelerado con la suspensión de actividades presenciales.

Lograr la continuidad pedagógica en este nuevo escenario requirió de recursos y decisiones pedagógicas, de la adaptación de los programas y actividades planificados anteriormente y de la implementación de estrategias por parte de los/as enseñantes para poder trasladar prácticas que originalmente habían sido pensadas y aplicadas en un entorno presencial a un entorno remoto, en la mayoría de los casos digital. Además de la migración de las actividades del aula física al aula virtual (entendiendo por aula virtual a todos los medios y entornos utilizados para continuar enseñando durante la pandemia), se produjo una relocalización del trabajo del espacio escolar al hogar de cada docente.

Desde el inicio de la pandemia, el colectivo docente denunció el aumento de la carga de trabajo, que se define como "conjunto de requerimientos psicofísicos a los que se ve sometido el trabajador a lo largo de su jornada laboral" (Confederación Regional de Organizaciones Empresariales de Murcia, s.f., p. 12). Todas las actividades de trabajo poseen una carga de trabajo física y mental en mayor o menor medida y en distintas proporciones. La carga de trabajo física incluye requerimientos físicos como: esfuerzos físicos, la postura de trabajo y la manipulación manual de cargas (p. 14); mientras, la carga mental refiere al grado de actividad cognitiva que el trabajo requiere, e incluye aspectos como la cantidad de información recibida y la complejidad de la respuesta exigida, entre otros.

Para comprender mejor la problemática se recurrió al Modelo de Demandas y Recursos Laborales o Modelo DRL (Bakker y Demerouti, 2013, citado en Instituto Nacional de Seguridad y Salud del Trabajo [INSST], 2021), que se basa en la interacción entre dos elementos, por un lado, las demandas del trabajo y los recursos laborales. Posteriormente fueron incluídos en el modelo, los recursos personales del trabajador. A continuación se explicarán estos elementos:

Las **demandas del trabajo** son aspectos físicos, psicológicos, sociales y/o organizacionales que exigen un esfuerzo físico o psicológico al/ a la trabajador/a. La implementación de la ERE implicó un conjunto de demandas del trabajo novedosas para las/os docentes. Una demanda puede ser considerada amenazante o retadora, en función de que se considere peligrosa para el desarrollo personal o, por el contrario, implica oportunidades de desarrollo. La ERE implicó demandas de tarea (de tiempo, físicas, cognitivas y emocionales), sociales (conflicto de rol, ya que se recibieron demandas contradictorias y cambiantes) y, en especial, organizativas, ya que se debieron incorporar las TIC como único medio de trabajo.

Los **recursos laborales** también son aspectos físicos, psicológicos, sociales y/o organizacionales, pero en este caso son facilitadores en la consecución de logros y el desarrollo profesional. Los recursos laborales pueden ser de tarea (autonomía o control y feedback), sociales (apoyo social y coaching o liderazgo) y organizativos (oportunidades de carrera o de desarrollo).

Los **recursos personales** son definidos como autoevaluaciones positivas sobre la capacidad de controlar el entorno e influir en él, se relacionan con los recursos laborales, ya que ambos se movilizan mutuamente, produciendo procesos motivacionales que incrementan ambos tipos de recursos (INSST, 2021, p.2). Dentro de los mismos se identifican dos tipos: capital psicológico positivo (autoeficacia personal, esperanza, optimismo y resiliencia) e inteligencia emocional.

La interacción entre las demandas del trabajo y los recursos laborales y personales provoca un proceso dual de salud psicosocial: un proceso de deterioro de la salud si las demandas laborales producen un estrés crónico; y un proceso de motivación (o engagement) si los recursos laborales y personales son altos. Asimismo, este modelo no incluye de forma explícita, pero permite considerar, otras demandas y recursos que interactúan con las demandas y recursos laborales, por ejemplo, las demandas familiares en su interacción con las demandas laborales, pueden producir la interferencia de la familia en el trabajo o al revés. Por otra parte, recursos familiares adecuados (recursos domésticos y de cuidado) pueden facilitar el funcionamiento en el ámbito laboral (INSST, 2021, p. 4). El escenario pandémico, en este aspecto en particular, implicó un borramiento en los límites familia-trabajo que se habían establecido en el escenario previo, ya que el traslado del trabajo al hogar implicó una interferencia del mismo dentro de la vida familiar y, en muchos hogares, la puesta en pausa de la vida social implicó un aumento de demandas familiares y probablemente una disminución de recursos familiares.

Objetivo

Estudiar la adaptación de las prácticas de enseñanza a entornos virtuales, teniendo en cuenta los cambios en la carga y el control del ritmo de trabajo, el tiempo dedicado a las actividades y el conocimiento y experiencias previas en el uso de TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en educación.

Metodología

La muestra estuvo constituida por 80 docentes de todos los niveles del sistema educativo formal, 75% mujeres, 23,25% varones y 1,25% prefirió no decir su género, de un rango (R) de edades de 25 a 63 años (M= 42,19 años, DE=+-10,06), residentes en 9 provincias de la Argentina (San Luis, Córdoba, Buenos Aires, Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Misiones, Neuquén, San Juan y Santa Fé).

Las/os participantes trabajaban un promedio de 23,68 horas cátedra semanales (DE= 13,46, R= 1-50 horas cátedra semanales), en los distintos niveles del sistema educativo formal. El 51,25% se desempeñaba en una institución, un 27,5% en dos y el 21,25% restante en tres a siete instituciones.

La selección de la muestra fue accidental y voluntaria, y la etapa de recolección de datos comprendió entre el 2 de julio y el 10 de octubre de 2020, es decir, entre 108 y 200 días desde el inicio del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Por motivo de las medidas sanitarias, el cuestionario se realizó de manera virtual utilizando la herramienta de cuestionarios de Google.

El análisis de datos se realizó mediante el software IBM SPSS versión 20, se realizaron las pruebas de confiabilidad y validez de las distintas escalas y cuestionarios y las pruebas de normalidad, obteniendo una distribución no normal en la mayoría de ellos, por lo cual se utilizaron estadísticas no paramétricas: prueba de Wilcoxon para muestras apareadas para comparar una misma variable antes y después del inicio del aislamiento; y pruebas de correlaciones (Rho de Spearman y R Biserial Puntual).

Resultados

En el trabajo se evaluaron aspectos relacionados con las demandas de la tarea obteniendo como resultado que durante el ejercicio de la ERE se produjo un aumento de la cantidad de tiempo que las y los docentes dedicaban al trabajo, en este sentido un 8,75% consideraba que trabajaba menos que antes, un 21,25% que trabajaba el mismo tiempo y un 70% que trabajaba más tiempo que antes. También se realizaron comparaciones entre las cargas de trabajo previas al ejercicio de la ERE y durante el periodo de recolección de datos (ver Tabla 1) encontrando un aumento significativo de la carga de trabajo (antes versus durante, p=0,000 y Z=-6,707).

Tabla 1

Frecuencia porcentual de percepción de la carga de trabajo antes de la pandemia.

Carga de trabajo	Muy liviana	Liviana	Moderada	Pesada	Muy pesada
Antes de la ERE	1,25%	7,5%	63,75%	25%	2,5%
Durante la ERE	0%	1,25%	18,75%	35%	45%

Nota. Fuente: Amieva Lopez, A. (2022). Ejercicio de la Docencia Remota en los Inicios de la Pandemia por COVID 19: un Análisis desde la Cronopsicología [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Luis]

Las interrupciones son una variable que altera el ritmo del trabajo y perturban y retrasan la tarea. La muestra fue consultada por la frecuencia de las interrupciones, un 8,75% dijo no haber experimentado interrupciones, un 53,75% haberlas experimentado algunas veces, un 27,5% frecuentemente y un 10% constantemente. Si bien son consideradas una demanda del trabajo, en la situación de ERE, las interrupciones se relacionaban tanto con demandas del trabajo como con demandas familiares (domésticas), debido a la relocalización del espacio de trabajo.

Se indagó en la percepción de control del ritmo de trabajo, considerándola como una variable que da cuenta del recurso laboral de autonomía, pues da cuenta del grado de gestión del tiempo de trabajo. Los resultados tendieron a un bajo control del ritmo de trabajo ya que un 45% sintió que su ritmo de trabajo estaba fuera de su control, un 35% en término medio y un 20% bajo su control. Las respuestas más bajas, también dan cuenta de mayores exigencias psicológicas de la tarea y un peor afrontamiento al estrés debido a la virtualización del trabajo.

Una pregunta referida a la organización de la jornada de trabajo profundizó en ciertas dificultades respecto de la gestión del tiempo. En la misma un 31,25% consideró que su rutina de trabajo se volvió desordenada, un 62,5% expresó dificultades para cerrar la jornada y el 78,75% de los/as participantes seguía recibiendo llamadas de trabajo fuera de horario.

Se indagaron en los medios utilizados para la continuidad pedagógica y se realizó un conteo, que dio como resultado que las/os docentes de la muestra utilizaron entre 1 y 7 medios de comunicación (M=4,81; DE=1,39; Me=5). La cantidad de medios empleados correlacionó positivamente con la carga de trabajo durante la recolección de datos (p=0,000; rho=0,438) y

negativamente con el control del ritmo de trabajo (p=0,004; rho=-0,317). Las variables mencionadas dan cuenta de cómo el ejercicio de la ERE comprometió algunos recursos laborales, en muchos casos como resultado de una flexibilización de las prácticas al cambiar de espacio, medios e incluso marcos temporales.

En este estudio se tuvieron en cuenta recursos personales relacionados con el capital psicológico positivo, en este sentido, se solicitó a las/os participantes que evaluaran su nivel de conocimiento de TIC: un 7,5% lo calificó como deficiente, 31,25% como regular, 30% como bueno, 20% muy bueno y 11,25% excelente. Esta evaluación da cuenta de la percepción de autoeficacia en el manejo de herramientas digitales.

En la misma línea, en la pregunta *"Al comenzar la cuarentena…"*, se brindaron distintas opciones que permitían dar cuenta de autoevaluaciones, necesidad de capacitarse y experiencias previas en el uso de TIC en educación. En esta pregunta un 36,25% consideró que se sentía preparada/o para afrontar la virtualización; un 73,75% debió capacitarse y aprender a usar nuevas herramientas; y respecto de las experiencias previas: 45% había realizado capacitaciones virtuales como alumna/o, 8,75% había brindado capacitaciones virtuales y 31,25% había usado las TIC como complemento a las clases presenciales (uso pedagógico de las TIC). En total, un 32,5% había brindado capacitaciones y/o había hecho uso pedagógico de las TIC.

En la búsqueda de correlaciones, hubo una correlación positiva entre un mejor nivel de conocimientos en el uso de TIC con la autoevaluación de sentirse preparada/o para afrontar la virtualización de la enseñanza (p=0,000 y r_{pbi}=0,650), también mostraron una mejor autoevaluación en su conocimiento en TIC quienes habían brindado capacitaciones virtuales (p=0,010 y r_{pbi}=0,286) y quienes hicieron uso pedagógico de las TIC (p=0,000 y r_{pbi}=0,383). Un mayor conocimiento en estas herramientas redujo la necesidad de capacitarse (p=0,000 y r_{pbi}=-0,475). La necesidad de capacitarse estuvo relacionada con el aumento de las horas de trabajo (p=0,020 y r_{pbi}=0,259).

Respecto de la interacción entre las demandas familiares y recursos familiares, cabe resaltar que la interrupción más frecuentemente señalada por los/as participantes fueron las tareas domésticas (67,5%) y la tercera más frecuente los/as niños/as convivientes (47,5%), lo que da cuenta de la interferencia de las demandas familiares en la jornada de trabajo. Aquellos/as

participantes que tenían al momento de ejercer la ERE hijos/as menores de dos años también experimentaron mayor frecuencia de interrupciones (p=0,002 y r pbi=0,344).

Se indagó en la distribución de las tareas del hogar y de cuidado: un 2,5% de la muestra no se ocupaba de las mismas, un 46,25% consideraba que la distribución era equitativa, un 17,5% que le vendría bien algo de apoyo, 12,5% que tenía más trabajo que el resto y 21,25% que la mayoría del trabajo recaía sobre ella/él. Sin embargo, quienes convivían con alguien mientras ejercían la ERE, tendieron a experimentar una menor carga de tareas del hogar (p=0,000; r pbi=-0,383), por lo tanto una distribución equitativa de las tareas del hogar y de cuidado puede considerarse un recurso familiar que tiende a favorecer el funcionamiento laboral.

Discusión

La ERE implicó una serie de adaptaciones de actividades originalmente planificadas para desarrollarse en un entorno presencial y analógico a la virtualidad. Desde el análisis realizado, recurriendo al Modelo de Demandas y Recursos Laborales o Modelo DRL de Bakker y Demerouti (2013), se observó un aumento de las demandas laborales, que incluyó: el aumento de la carga de trabajo y del tiempo de trabajo. Estas variables en particular se relacionan con el esfuerzo adicional que requirió adaptar actividades presenciales y analógicas a entornos digitales, como también la utilización de múltiples medios y canales de comunicación, que en muchos casos contribuyeron a hacer el trabajo más demandante.

Algunos recursos laborales se vieron disminuídos, específicamente se encontró una baja percepción de control del ritmo de trabajo, ya que una importante cantidad de participantes sintió que no podía controlar su ritmo de trabajo. Esta falta de control del ritmo de trabajo coincidió con dificultades de organización de la jornada laboral en muchos/as docentes, debido a la flexibilización de la misma, que implicó una ruptura de los marcos temporales de la labor.

Respecto a los recursos personales, las autoevaluaciones respecto del nivel de conocimiento en TIC fueron buenas, muy buenas o excelentes en la mayoría de la muestra. El conocimiento en TIC y las experiencias previas en el uso de las mismas en educación se relacionaron con autoevaluaciones positivas frente al desafío y una menor necesidad de capacitación que aumentaría la carga y el tiempo de trabajo.

Las demandas familiares se relacionaron con mayor frecuencia de interrupciones, influyendo negativamente en el desempeño laboral. Sin embargo, convivir con otros/as aminoró la carga de tareas domésticas y de cuidado.

Para este trabajo, el uso de TIC como medio de trabajo se consideró una demanda organizativa del trabajo, en este sentido, un estudio en docentes universitarios de Colombia (Tapasco y Giraldo, 2017, p.8) lo señaló como un estresor del profesorado. No obstante, dicho estudio no deja de señalar las potencialidades del uso de las TIC en educación; en este trabajo encontramos que un adecuado conocimiento del uso de las tecnologías de información y comunicación tienen un efecto favorable tanto en el capital psicológico de las/os docentes participantes como al favorecer el afrontamiento de las novedosas demandas laborales que implicó el ejercicio de la ERE.

Bibliografía

Amieva Lopez, A. (2022). *Ejercicio de la Docencia Remota en los Inicios de la Pandemia por COVID 19: un Análisis desde la Cronopsicología* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Luis] (En evaluación)

Confederación Regional de Organizaciones Empresariales de Murcia (s.f.). Prevención de Riesgos Ergonómicos. Carga de trabajo: definición de carga física y mental (2). https://portal.croem.es/prevergo/formativo/2.pdf

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. y Bond, A. (2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea (Trad.). En P. Neira del Ben, C. Rodriguez Queijas y J. Villanueva Penedo (Eds.), *Enseñanza Remota de Emergencia: Textos para la discusión* (pp. 12-22). The Learning Factor.

Instituto Nacional de Seguridad y Salud en el Trabajo. (2021). Modelo de demandas y recursos laborales: Marco teórico (Nota Técnica de Prevención 1166). https://www.insst.es/documents/94886/566858/NTP+1166+Modelo+de+demandas+y+recursos+laborales.+Marco+te%C3%B3rico+-+A%C3%B1o+2021.pdf/d378faa8-05eb-8642-78bc-163f7ca34444?version=1.0&t=1639572327442

Ministerio de Educación de la Nación (15 de marzo de 2020). Resolución 108/2020 (suspensión temporal de actividades presenciales de enseñanza). http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/335000-339999/335491/norma.htm

Pereyra, S.(2020). Relaciones pedagógicas extrañas en un escenario educativo inédito. Reflexiones en torno a la educación en tiempos de pandemia. *Revista Argonautas 10*(15), 46-60. http://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/ARGO/index

Tapasco, O. y Giraldo, J.(2017). Estudio Comparativo sobre Percepción y uso de las TIC entre Profesores de Universidades Públicas y Privadas. *Formación universitaria, 10*(2), 03-12. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000200002

EJE 8: EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA

Metodologías desobedientes

Universidad Nacional de San Luis-Facultad de Ciencias Humanas

Itatí Fernandez

itafernndez@gmail.com

Valentina Bassin

valebassin2001@gmail.com

Palabras claves: sentí-pensar, experiencias, educación popular, esperanza, metodologías desobedientes.

RESUMEN:

El siguiente informe fue elaborado desde un mirar compartido y conjunto, consideramos que el trabajo colectivo se va haciendo, recreando y transformando en el propio andar. Elegimos situar una experiencia compartida, una problemática que fue emergiendo desde los primeros momentos del compartir las experiencias, iniciadas como una práctica socio comunitaria propuesta por la asignatura "Marginalidad y Exclusión Urbano y Rural; 2do año Cs de la Educación) en el comedor "manos a la obra" situado en el barrio La República (al oeste de San Luis capital) donde en el hacer colectivo en conjunto con infancias, madres, los integrantes del comedor y de las memorias en los pasos compartidos de éste andar, fuimos identificando la trama compleja en la que se sitúa, el lugar de la vulneración en las infancias, visibles en una violación de los derechos de posibilidades, para acceder a las condiciones básicas de supervivencia, en este caminar se nos desprendieron sentires/preguntas/reflexiones; ¿cómo se aprende cuando hay hambre?, ¿cuál es el rol de la educación?, ¿qué accionar toman (si es que se toman) en ésta situación?, ¿Qué rol juega la educación tradicionalista y hegemónica frente a las necesidades básicas?, ¿se problematiza a la infancia situada o más bien la descontextualiza?; son diversas las preguntas que nos fuimos realizando para poder dar desarrollo al siguiente escrito y a la reflexión, desde el sentipensarnos y sensibilizar aquello que nos va sucediendo en la actualidad.

La propuesta de la herramienta de considerar a las “metodologías desobedientes”, trata de una noción reciente, aún en un proceso de elaboración por diferentes autores; que toma parte de diversas perspectivas des coloniales, feministas y latinoamericanas. Nuestro primer acercamiento a esta concepción, fue en el marco de la diplomatura "Formación con compromiso social: una propuesta pedagógica desde las Prácticas Socio Comunitarias" realizada durante los meses de Mayo, Junio y Agosto del 2022. Y de ahí comprende el momento de la reflexión y creación colectiva del escrito.

Fundamentos: Senti-pensar la Experiencia

Nuestra propuesta política pedagógica tiene sus bases teóricas en la noción de senti-pensar animada por Fals Borda (1925-2008) y con relación, al espacio donde se despliega aquella experiencia del “sentí-pensar”, lo realizamos con infancias, desde una óptica que es la postulada por la Educación popular de Freire.

La noción de sentí-pensar, divulgado por Fals Borda, fue creado por un pescador de San Benito Abad (Sucre) que dijo: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes; en ese sentido, "sentipensar es el proceso mediante el cual ponemos a trabajar conjuntamente el pensamiento y el sentimiento. Esa fusión de percibir e interpretar la realidad a partir de la reflexión y el impacto emocional, integra en un mismo acto el conocimiento y la acción" (Moraes y De la Torre, 1997). Cuando intentamos organizar y dar a conocer la experiencia como grupo en el comedor "Manos a la Obra", no podemos dejar de lado el sentir de los momentos en los que vamos viviendo y cuando compartimos la experiencia. Una experiencia conjunta, dónde en un tiempo-espacio converge y se entrelazan historias de vida, luchas, dolores, alegrías, entusiasmos y ganas de seguir pasando por el corazón cada momento, y es allí donde vamos dando a conocer las experiencias en las que nos co-formamos y transformamos.

Por lo mencionado anteriormente, desde la crítica y reflexión, del instrumentar el mirar y el compartir la mirada, a partir de una diversidad de estrategias que realizamos en diferentes momentos, fuimos elaborando la construcción del mirar colectivo, histórico, situado y desobediente. ¿Por qué lo denominamos “metodología desobediente”? Partimos del desarrollo de la concepción etimológica de las palabras:

Metodología: como una serie de momentos/caminos a seguir para cumplir un determinado objetivo.

Obediente: porque las bases que hacen a la metodología, su concepción tiene una serie de pasos "marcados" y validados científicamente. Por ende, se debe "cumplir" aquellos pasos que obedecen a una concepción de las ciencias.

Desobediente: porque el caminar, lo elegimos hacer de modo conjunto, a través una serie de pautas propias del grupo, donde se va creando y recreando aquellos pasos desde lo que va aconteciendo en la propia realidad. No es lineal, tiene errores y aciertos, y de allí de desprenden diversos aprendizajes.

Una vez situada las nociones de "sentí-pensar" y "metodología desobedientes", vamos a proceder a compartir las experiencias. Consideramos que ocurren dos tipos de experiencias; la compartida y la que va sucediendo desde las singularidades, por ende hablamos de un "prestarnos la mirada" para que en cada mirar se amplíe la perspectiva de la compleja realidad, donde la voz de cada uno, sea escuchada; la de las infancias y las de las/os compañeras/os, los integrantes del comedor y las madres o tutores. Para que así vayamos dando cuenta, qué es lo que nos mueve/nos movió en la diversidad de situaciones que surgen en aquel compartir, dar a conocer las reflexiones para luego generar redes que sostengan y promuevan a seguir el caminar, a veces desde el dolor pero también desde las alegrías.

Cada integrante es importantes, en las miradas y en las voces, van aportando a construir comunicaciones horizontales que sirven de semillas emergentes, para la red que sostiene al grupo general, desde una perspectiva holística, consideramos que las miradas y las voces particulares, no harían el entramado de aquella red, y a su vez éstas singularidades tampoco podrían existir sin la conformación de un grupo general que construya un proceso de identidad y la posibilidad de compartir la experiencia en común, de entrelazar, tejer y fortalecer las redes que nos nutren, conectan y dan fuerzan. (Cuando hacemos mención de lo que sería el "grupo" son las voces nombradas al principio; infancias, compañeras/os, integrantes del comedor y madres/tutores)

En los sectores populares

Un importante porcentaje de las infancias, tempranamente tienen que asumir responsabilidades del mundo adulto, o que el contexto no les ofrece las oportunidades para disfrutar de los bienes culturales, educativos a partir de los cuales se estructuran los esquemas de percepción, valoración, acción y los posicionamientos que se ocupan en las tramas sociales.

Es necesario recuperar para las niñeces, prácticas que les permitan habitar ese momento vital disfrutando el aprendizaje mediante el juego y las diversas expresiones artísticas para que se constituyan en experiencias de subjetivación. La posibilidad de simbolizar, de construir y desarrollar el pensamiento y de ejercer prácticas sociales, que enriquecen la fantasía y la imaginación. Asimismo, la participación en los juegos cooperativos, la lectura de múltiples formas de expresión se configura como espacios a habitar para construir la propia historia y tejer los lazos de la memoria y la convivencia social.

De allí es que nos proponemos; por un lado promover la recuperación del derecho a ser niñxs, vivenciando experiencias placenteras que les ayuden a revalorizar la imagen que tienen de sí mismos; por el otro, a formar sujetos autónomos, con posibilidades de autodeterminación, capaz de tomar su destino en sus propias manos, solidario, que pueda resonar en y con los otros, creativo y no sujeto sujetado a los designios que otros determinen.

Y por otro lado intentar proponer una determinadas metodologías "desobedientes" que rompan con la estructura que impone un sistema desigual.

El siguiente informe se fue elaborando desde un mirar compartido y conjunto, desde un "prestarnos" las miradas, consideramos que el trabajo colectivo se va haciendo, recreando y transformando en el propio andar. Elegimos situar una experiencia compartida, una problemática que fue emergiendo desde los primeros momentos en el comedor "manos a la obra" donde a través de las propuesta pedagógicas-políticas con la que elegimos compartir éste caminar, pudimos dar cuenta, del lugar que ocupa, la vulneración y violación de los derechos de las infancias, por ende ¿cuál es el lugar del pedagogo, como mediador, frente a las injusticias sociales?, ¿se problematiza a la infancia situada o más bien los descontextualiza?; son diversas las preguntas que nos fuimos realizando para poder dar desarrollo al siguiente escrito, desde el senti-pensarnos y sensibilizar aquello que nos acontece en la actualidad, y principalmente desde las propuestas metodológicas que desobedezcan la lógica que hacen a la desigualdad social. La propuesta de la herramienta de considerar a las "metodologías desobedientes" da lugar a la crítica y reflexión, así también como instrumentar el mirar y el compartir la mirada, situada e histórica.

Tensiones o Condicionamientos

La hegemonía cultural, social y educativa, desde la puja de imponer un modelo de sujeto a ser, a seguir, podemos dar cuenta como intenta desplazar la cultura del saber popular y ancestral, por modelos eurocéntricos funcionales al sistema capitalista.

La ausencia estatal, la falta de trabajo, desde la suba de alimentos, se va haciendo visible y explicita la violencia, que no solo opera en el marco de lo simbólico, sino también podemos verlo que va sucediendo en el plano material, territorial, de la cotidianeidad de quienes viven las injusticias y desigualdades sociales. Este vivir desigual e injusto tiene efecto directo sobre la vida, en éste caso de los sectores populares.

Detección de problemáticas

"No se trata sólo de definir necesidades, sino de conocer sus orígenes, sus soluciones y también la vialidad, la dificultad que representan en la situación en la que se vive, en la sociedad concreta en la que se habitúa, de tal manera que esas situaciones dejen de ser naturales. Se busca, en fin, generar una conciencia respecto de la necesidad, ya que ésta sólo pueden sentir, y es la conciencia la que permite ver" (Montero, 2012)

En un primer momento planteamos las necesidades, problemáticas, situaciones que van emergiendo en el barrio, a partir y desde un "prestarnos el mirar" para dar lugar a las diversas experiencias que pudieron ser percibidas por otra compañera/o.

Ésta construcción de escuchar, ver o develar las necesidades y problemáticas operan de dos maneras, lo que se ve en los primeros acercamientos, lo explícito, lo que está a la vista y todos podemos dar cuenta de aquello que sucede y de otra manera podemos decir que operan a medida que vamos pasando tiempo con las infancias, vecinas, en la escucha y el diálogo que se va construyendo como parte del caminar; en ese proceso emergen múltiples problemáticas que no solo operan en lo explícito, muchas veces desde lo implícito, de señales o situaciones que las infancias plantean en determinados momentos. Y es así que vamos reconstruyendo relatos, historias, situaciones que comparten las infancias, para ir dando cuenta qué es lo que vive cada uno de sus integrantes, y de éste modo poder llegar a buscar formas de intervención, principalmente de contención, así también desde lo jurídico/legal.

Del abanico de problemáticas que pudiéramos poner como "ejemplo" para abordarlo desde una estrategia metodológica desobediente. Consideramos necesaria dicha "desobediencia" porque como afirma Montero (2012), no podemos solo plantear la necesidad o problemática, sin problematizar los orígenes o causantes de aquello, el denunciar nos permite enunciar e intentar postular estrategias que posibiliten dejar al descubierto los causantes, como así también poder organizar una metodología con posible soluciones, o lo que consideremos como "soluciones provisorias".

Son múltiples los factores que debieran operar para brindar soluciones en el marco de lo concreto y real, en la cotidianeidad de la vida de los sujetos; que viven en un determinado momento histórico, pasando por una cultura, también por un sistema educativo donde va dejando huellas; debido a esto, resistimos para que aquello no sean huellas que descontextualice (característica visible de la educación tradicionalista) sino que vamos en un intento de lograr la integración, para que se comprenda el lugar de la situación social, política, económica y desigual en la que vivimos. Para así lograr en las infancias, las niñeces autónomas con derecho a vivir aquel momento, a jugar, a ser libres creativamente y no que la realidad le acorte el margen de la imaginación. Si en las infancias no hay imaginación, ¿qué queda? Quedaría la crudeza de una realidad dolorosa e injusta. Con actores responsables de aquel acontecer.

Por lo tanto, no solo desplegamos la estrategia que rompa con el "orden" o la "obediencia" más bien que se mueva, desde una solidaridad del grupo, que denuncie y anuncie desde la desobediencia colectiva.

Estrategia metodológica desobediente participativa:

"¿Cómo se aprende frente a la injusticia?" Acudimos al desarrollo de qué se hace, en el proceso de identificación del problema y el despliegue de estrategias que propongan soluciones provisorias, comprendiendo la complejidad que abarca la violación de los derechos humanos y de las infancias, donde la ausencia estatal es la que prima. Gran parte de la elaboración de la metodología desobediente, son de los niños y las niñas que quieren poner/ponen/hacen/desasen al momento de hacerse escuchar, desde la potencia de diversas formas de participación y de las voces, así tomando conjuntamente decisiones.

Al plantearse la problemática del hambre en el comedor, desde el escuchar a las infancias que al llegar un sábado por la mañana con el "tengo hambre" no se puede acudir a realizar ningún tipo de actividad si previamente hay una necesidad, una vulneración que arranca el derecho a lo básico para subsistir/sobrevivir.

¿Y qué se puede hacer cuando la injustica te cala, a través de los ojos de la infancia? Lo que nos va quedando es la esperanza.

Por lo tanto, cuando hacemos el desayuno, todos participamos en poner la mesa, servir lo que se vaya a tomar, etc. y al finalizar también participamos en la limpieza, con esto desde lo "básico" del primer momento, se intenta elaborar un ambiente desde lo colectivo, un proceso donde pretende dar un sentido pedagógico, didáctico, y sobre todo solidario.

¿Y cómo se hace? (...)

Desde la esperanza y desobediencia, que vaya en contra de la hegemonía, que sea desde la horizontalidad participativa, entre quienes ponemos el cuerpo en el espacio y su vez el territorio se hace cuerpo y se siente, se vive; lo que denominamos el sentí-pensar y accionar. Acudimos a diferenciar lo que se sabe, de lo que no se sabe. Es decir acercarse a la lógica barrial en su cotidianeidad, y esto no se da en vacío sino que un contexto socio histórico, político, económico, educativo determinado.

Reflexión final/inicial

A modo de reflexión final colectiva, consideramos la importancia de sentir pensar las metodologías desobedientes desde la horizontalidad como una posibilidad para ir más allá, que sean posibilitadoras de esperanza, escucha, participación y emancipación; con fuertes bases freirianas que a su vez se mueven en la dialéctica propia de la realidad, acorde a necesidades, problemáticas y potencialidades que nacen en los propios territorios de la educación popular.

En el comedor "manos a la obra", se puede vislumbrar desde una mirada conjunta la problemática del aprendizaje y atención a partir de la necesidad y la falta de los derechos básicos de supervivencia. Una falta que no es neutral ni ingenua, falta que es gestada desde la concentración de riqueza en pocos y dejando poco para distribución de muchos, una falta histórica y cada vez más ampliada, desde una ausencia estatal que realiza acciones y se toman decisiones, en nombre de lo "popular" sin consultar a la población de los sectores populares, donde recae en dicho sector lo desfavorable de aquellas decisiones monopolizadas.

Ésta denuncia, es el motor que nos permite generar el anuncio, el seguir construyendo colectivamente, desde una red vamos aprendiendo y compartiendo saberes con diversos sectores, para poder ir develando y accionando frente a cualquier injusticia que viole los derechos humanos, *usaremos nuestros derechos para defender ahí donde no se estén cumpliendo y vamos a anunciar la transformación colectiva.*

Promovemos a que se libere toda potencialidad de la que son poseedoras las infancias, desde lo artístico, el juego, del movimiento, vemos la riqueza de sus andares, de lo mucho que nos queda seguir aprendiendo de las infancias y de los sectores populares.

Los derechos son vulnerados, por ende desde nuestras miradas, metodologías y accionar desobedientes buscamos la horizontalidad, la escucha activa de todas las voces, la reflexión y la acción. En el despliegue del trabajo lo realizamos desde múltiples experiencias, miradas compartidas; es un construir-construirnos en ronda, en colectivo, en comunidad.

BIBLIOGRAFÍA

- FREIRE, P. “Pedagogía de la indignación” (1997). Cartas pedagógicas; organización, participación y presentación de Ana Maria Araujo Freire. (Editora Villa das Letras (2012 siglo veintiuno editores argentina s.a)
- MONTERO, M (2012) El Concepto de Intervención Social desde una Perspectiva Psicológico-Comunitaria. Revista MEC-EDUPAZ, Universidad Nacional Autónoma de México.
- MORALES. M.C y DE LA TORRE.S. (1997). “Sentipensar o cómo reencantar la educación. Revista creatividad y sociedad, n 2, pp 45-56”

La construcción de la autoridad pedagógica, en la formación docente inicial

Instituto de Formación Docente Continua. IFDC - SL

Lic. Hugo Baigorria,
hugorbaigorria@gmail.com
Prof. Renata Lucero,
rena5.luc@gmail.com
Prof Wildner Nicolas
nicolaswildnersanchez@gmail.com

Introducción:

La experiencia formativa a la que se remitirá este trabajo, se contextualiza en el espacio curricular de Práctica de la Enseñanza de tercer año del profesorado de educación primaria en el Instituto de Formación Docente Continua San Luis que tiene carácter anual. Comprendiendo que, en el modelo de formación actual, el campo de las prácticas se constituye como un eje vertebrador en el desarrollo de competencias profesionales de los estudiantes a lo largo del proceso de formación, y en donde se pretende realizar diversos diálogos entre los diferentes campos y al interior de cada uno a través de articulaciones horizontales y verticales. Se propuso realizar un proyecto de articulación al interior de los espacios de las prácticas de Profesorados de Nivel Medio y el Profesorado de educación primaria, con un carácter transversal que se desarrolló a lo largo del año 2021.

La intención principal fue la de proponer diálogos respecto a una temática trascendente en la formación docente y el disparador para reflexionar fue: ¿Cómo se construye la autoridad pedagógica a lo largo de la formación docente? Pensando específicamente en el campo de la práctica profesional, en sus espacios escolares y áulicos, buscando generar discusiones, reflexiones y narrativas pedagógicas acerca de qué significa la autoridad pedagógica, para cada estudiante en particular. En las diferentes instancias de esta propuesta la idea central fue trabajar a través de la herramienta de la reflexión acerca de esta temática, con la posibilidad de proyectar una postura acerca la autoridad pedagógica en el contexto de la formación inicial en distintos profesorados.

Se pretendió abordar la temática de forma espiralada y acorde a los contenidos que se desarrollan en cada espacio de prácticas en particular, según el año que corresponda, teniendo

como contexto no sólo las prácticas, sino también la modalidad de cada espacio. De manera tal que los estudiantes desde el primer año de cursada comiencen a construir y problematizar la autoridad pedagógica, con el fin de ayudar a conformar un perfil docente donde este componente potencie las capacidades y permita un desempeño profesional integrado al resto de las capacidades, habilidades y competencias a adquirir en el proceso de formación docente inicial, siempre acordes a los mandatos de una educación inclusiva y de calidad.

Fundamentación:

A lo largo de este trabajo se desarrolló un dispositivo de intervención que buscó trabajar con los estudiantes de los distintos profesorados, como se ha construido a lo largo de la historia y la formación docente la construcción de la Autoridad Pedagógica, proponiendo analizar, reflexionar sus características y posturas frente a ella.

Es en este sentido que la autora Mariel Mastrogirolamo (2008), expresa que l*a autoridad pedagógica debe poder articular: un saber pedagógico para fundamentar sus prácticas en marcos que articulen la teoría con la práctica; un sostén en la normativa, un encuadre en cuanto a derechos y obligaciones, garantizando la igualdad de oportunidades en la trayectoria del sistema educativo; y una vinculación con los otros que permita proyectarse e interpretar los signos y los sentidos de los demás, para comunicar y dejar que se comuniquen.*(Mastrogirolano, 2008)

La autoridad pedagógica ejercida por el docente implica una legalidad al mismo tiempo que brinda un lugar al otro para que se desarrolle, produciéndose de esta manera la posibilidad de experiencia por parte del alumno, una experiencia que deja una marca en la subjetividad (Larrosa, 2003). En el campo educativo este concepto no se debe confundir con el temor, sino que aquí nos estamos refiriendo a una autoridad que cuida, que cría, que crea. Una autoridad que no se ubica en la figura del que emite un mensaje ni en el contenido del mismo, sino en la interacción entre ambos. La dependencia es aquí un valor. La autoridad se define precisamente como alguien que utiliza su fuerza para cuidar a otros y atenderlos (Sennett, 2000 citado en Antelo, 2005 en Aizenberg, Natali y otros, 2012).

Retomando las ideas de la autora Arendt, A (1996) podemos decir que a mediados del siglo XX: "La autoridad se ha esfumado del mundo moderno. En vista de que no podemos ya apoyarnos en experiencias auténtica e indiscutiblemente comunes a todos, la propia palabra

está ensombrecida por la controversia y la confusión" (p. 101). Una sombra que parece extenderse hasta la actualidad. Desde esta afirmación es que resultó interesante proponer desde la escucha, la reflexión y las experiencias propias la construcción de nuevos saberes acerca de la autoridad pedagógica y su incidencia en la praxis.

Particularmente los propósitos y contenidos abordados desde el espacio de Práctica de la enseñanza fueron los siguientes:

- Brindar herramientas teóricas para pensar, reflexionar y problematizar la complejidad que supone la construcción de la autoridad pedagógica en la práctica de la enseñanza.
- Generar oportunidades y espacios para que los estudiantes puedan conocer qué características asume la autoridad pedagógica en prácticas de enseñanza concretas y de diferentes contextos.
- Fomentar un espacio de diálogo y debate para potenciar reflexiones profundas de esta temática, que les permitan a los estudiantes pensarse de cara a sus prácticas y como futuros docentes en ejercicio.
- Propiciar acciones que les permitan a los estudiantes realizar la proyección de su rol pensando qué docente se quiere ser y desde donde construirán su propia autoridad pedagógica.

Contenidos:

Definición de autoridad Pedagógica. La autoridad pedagógica y las corrientes pedagógicas. Autoridad y autoritarismo. La autoridad pedagógica históricamente situada en la formación docente. A qué llamamos autoridad en la escuela. Construcción de la autoridad pedagógica. ¿Disciplina o convivencia? Autoridad pedagógica: significación en implicancias en la Praxis. El Sadismo pedagógico y la autoridad docente. Autoridad pedagógica en pandemia. Autoridad pedagógica. Vínculo educativo.

Ante las particularidades del contexto del año 2021, se debió trabajar con una modalidad hibrida, en donde la primera mitad del año el espacio se estructuro cien por ciento desde la virtualidad y la segunda mitad supuso una vuelta progresiva a la presencialidad y un ingreso a las escuelas de parte de los practicantes, respetando todos los protocolos y cuidados previstos desde las diferentes instituciones coformadoras.

Esto significo el desafío constante de tener que adaptar la propuesta al contexto y las diferentes modalidades de trabajo. Por ello en una primera instancia, durante el primer cuatrimestre las actividades propuestas se desarrollaron en virtualidad y fueron las siguientes:

Primer Seminario: En donde los estudiantes realizaron un acercamiento a diferentes autores y perspectivas acerca de la construcción de la autoridad pedagógica. Luego de su lectura, de manera grupal y elaborar un resumen del texto que les fue asignado, teniendo en cuenta los siguientes puntos:

- Recuperar los conceptos que consideren más relevantes del contenido del video y de las lecturas propuestas.
- ¿Qué papel tiene la autoridad pedagógica en la Práctica de la Enseñanza?
- ¿Qué características son destacadas en el texto para construir una buena autoridad docente?

Los resúmenes, reflexiones y dudas que se suscitaron luego de la lectura de los textos fueron socializados en el espacio del foro del aula virtual. Y después cada equipo de realizó un trabajo de co-evaluación a un grupo de sus pares y entregó copia de su producción, al resto de los compañeros y compañeras que participaron de esta primera actividad. Esto último fue socializado a través de la plataforma Padlet.

Segundo Seminario: En este encuentro se presentó a los estudiantes la película "El milagro".

Reseña: Mahir, un maestro del oeste turco, es enviado en 1961 a una aldea rural del este, en donde no hay ni escuelas. Acepta el reto con una sola condición: que las mujeres del pueblo puedan asistir también a sus clases. A medida que se involucra en la construcción de la escuela, Mahir se encariña con la gente y le toma especial aprecio a Aziz (Mert Turak), un hombre discapacitado de 34 años, que no sabe leer ni escribir.

A partir de la película, se les solicitó realizar un análisis del film recuperando para el mismo, algunas categorías teóricas conceptuales abordadas en el primer seminario. Se propusieron las siguientes preguntas disparadoras para la reflexión:

- ¿Qué características adquieren los modelos de autoridad presentes en la película?
- ¿Qué aspectos positivos o negativos encuentran en la forma de autoridad del docente de la película?

- ¿Cómo fue construyendo la autoridad el profesor de la película? Citen algunas escenas que lo ejemplifiquen.

Luego de haber transitado estos primeros seminarios, los practicantes en grupo realizaron una producción escrita como documento de síntesis y reflexión, preparando simultáneamente una presentación para exponer su trabajo en un encuentro por medio de videollamada.

La instancia en donde se pudo escuchar la voz de los estudiantes, recuperando los conceptos teóricos, las perspectivas y miradas de los diferentes autores y sus reflexiones personales fue significo un intercambio muy valioso en donde se pudo dar cuenta todo lo que representaba resignificar sus trayectorias escolares y propias experiencias acerca de la autoridad docente. Y el desafío de repensarse desde el lugar que les toca estar, como futuros docentes, de cara a sus prácticas.

La segunda instancia de la propuesta estaba prevista para continuar en la virtualidad sin embargo los emergentes de la realidad cambiaron y se logró volver a la presencialidad. Esto cambio la modalidad de trabajo y por lo tanto se debió realizar las modificaciones necesarias para adaptar el proyecto, dando un mayor espacio al ingreso a las instituciones educativas, al diseño de planificaciones áulicas y a implmentaciones en el aula.

En este sentido la propuesta fue poder pensar las planificaciones áulicas integrando las perspectivas sobre la autoridad pedagógica. Reflexionar acerca de lo que acontecía en la realidad de las aulas respecto a la construcción de esta autoridad, desde donde se hacía, que análisis los practicantes podían hacer teniendo en cuenta las situaciones que se les presentaban en la escuela con los diferentes actores de la comunidad educativa.

Estas vivencias que los practicantes traían, eran socializadas en momentos de encuentros y talleres que daban lugar a reflexiones colectivas.

Como actividad final y a manera de cierre de este trabajo, los estudiantes elaboraron un escrito reflexivo en el que dieron cuenta de lo aprendido y pensado sobre lo trabajado acerca de esta temática a lo largo del año. El eje principal de este documento estuvo dado en la proyección de su rol como docente constructor de la autoridad pedagógica, teniendo en cuenta las siguientes preguntas:

- ¿Cómo caracterizarían y describirían el modelo “ideal” de autoridad pedagógica?

- ¿Cuáles de estas características retomarías para tus prácticas y cuáles no? ¿Por qué?
- Te invitamos a hacer el ejercicio de visualizarte en las aulas, con tus alumnos y que puedas pensarte como docente y autoridad pedagógica: ¿Qué tipo de docente te gustaría ser?
- ¿Desde dónde construirías tu autoridad docente?
- ¿Cuáles piensan que podrían ser tus mayores obstáculos y cuáles tus fortalezas?

En este sentido resulta importante recuperar algunas voces y reflexiones que los estudiantes hicieron luego de haber transitado este proyecto:

"Pensando en una experiencia personal automáticamente recuerdo a mi profesor de Química en la secundaria, al que todos respetábamos no solo por su figura como profesor, sino también por su gran conocimiento y la manera en la que se dirigía a nosotros como alumnos, en donde el respeto era mutuo, nos comprendía y se preocupaba por cada uno de nosotros. Ese tipo de docente quiero ser en un futuro, aquel que pueda provocar respeto, pero no solo por ser docente sino por la manera en que establezco un vínculo con ellos, quiero ser capaz de poder transmitir conocimientos, pero también valores, escucharlos y comprenderlos asumiendo la responsabilidad que mi deber de maestra me exige y que me recuerden en un futuro por eso. Construyendo mi autoridad desde el cuidado, el intercambio y el vínculo con el otro. Me genera miedo el no poder construir esta autoridad, pero creo que es una cuestión de ir adquiriendo seguridad a medida que voy realizando mis prácticas. También considero esta carencia de experiencia como una debilidad, pero soy una persona capaz de comunicarse, adaptarse, escuchar al otro y creo que estas serán mis fortalezas en mi futura práctica como docente".

"Desde mi propia experiencia escolar, no recuerdo ningún docente con buena autoridad pedagógica, debido a que mi escolaridad primaria fue muy marcada por el modelo pedagógico tradicional, por ende, la autoridad de los docentes era otorgada y muy respetada por las diferentes instituciones. Recuerdo, que sentía miedo por mis maestras/os, debido a que si no cumplía con las normas establecidas me sancionaban, por ejemplo: me sentaban en un rincón, preferentemente al frente de la clase y mirando hacia la pared. Es por esto, que al posicionarme como docente tengo bien en claro la clase de maestra que no quiero ser, es decir, no quiero causar miedo, quiero ganarme el respeto y cariño de todos mis futuros estudiantes. Sé que la experiencia me otorgará las competencias que requiero para lograr una buena

autoridad pedagógica y sé que voy a tener que trabajar mucho la empatía, la paciencia, entre otras cosas".

"Recuerdo que, cuando había mucho bullicio en el aula, la docente comenzaba a hablar sobre algún tema en particular y nosotros podíamos opinar. Muchas veces, hablamos de sentimientos, de problemas en casa o de peleas que había entre compañeros dentro del aula. Al finalizar esa pequeña socialización, la docente nos pedía volver a realizar nuestras tareas y todos lo hacíamos.
También en los recreos era muy común ver a la docente hablando con un pequeño grupo de estudiantes y a veces hasta jugaba con nosotros.
Esta docente no solía pedir silencio en el aula, pero cuando había mucho ruido y no era un ruido de trabajo, ella levantaba la mano con una mirada seria y automáticamente todos nos quedábamos quietos y en silencio. Uno por uno nos nombraba y nos sentábamos en nuestros bancos y nos hacia un pequeño llamado de atención con una justificación de por qué no debíamos hacer tal cosa.
Durante mis prácticas y mi recorrido institucional recuerdo frecuentemente a esta docente, porque considero que fue muy significativa a la hora de elegir mi carrera. Su forma de trabajo es para mí una inspiración en cuanto a la formación de mí autoridad.
Como docente, me gustaría generar en mí esa capacidad de "conectar" con los estudiantes, de vincularme con los chicos. A través del dialogo y la reflexión, a través de gustos o intereses, encontrando siempre la forma para establecer una buena relación. Es desde este punto, es donde considero que puedo crear mi autoridad pedagógica".

"Tenti Fanfani expresa la siguiente frase: "Si no hay ***respeto****, no hay* ***comunicación*** *y sin* ***comunicación*** *no hay* ***pedagogía****". ¡Qué gran verdad! La comunicación se gana a través de un trato asertivo el cual se genera en un espacio abierto de aprendizaje, en donde exista la confianza necesaria para establecer un nexo común entre todos; pero no hay que olvidarse también que es muy importante lo mencionado anteriormente y es la autoridad, ya que sin ella no hay reconocimiento de ningún tipo.*
Reflexionando sobre mi manera de actuar y mi posicionamiento frente al aula, en primer lugar considero que para poder "ganar" esa autoridad tan necesaria para llevar a cabo la práctica docente es fundamental generar un nexo con cada uno de los estudiantes, en donde exista un espacio de confianza y comunicación mutua; en segundo lugar poder priorizar el cuidado en

la relación docente-estudiante, y cundo se habla de cuidar hay que tener en claro que significa prestar atención a un otro que así lo necesite y lo requiera, es ceder para dar lugar".

A lo largo de las producciones de los estudiantes se evidencian las reflexiones que realizaron respecto a sus propias historias escolares y como esto les permite tomar posturas frente a la construcción de la autoridad docente, algunos retomando como ejemplo a docentes y otros dejando en claro los aspectos que no tomarían para sus prácticas. Esto representa un gran desafío crítico para poder proyectar su rol. Por otra parte, observamos como una constante a lo largo de sus producciones que los estudiantes se proyectan construyendo la autoridad desde el aspecto pedagógico y lo vincular. También conocer las diferentes miradas de los autores les permitió asumir una postura frente a la práctica de la enseñanza y mantener esta mirada a través de las experiencias que vivieron en las aulas con docentes conformadores y alumnos.

Conclusiones:

La autoridad pedagógica en las prácticas de la enseñanza y en la docencia es una representación muy importante de lo que significa como categoría en el proceso de configuración del perfil y de las características del saber hacer y gestionar la enseñanza. Por esta razón es que ha sido para el equipo docente un tema central y a su vez transversal a lo largo de la experiencia llevada adelante en el transcurso de la práctica de la enseñanza. Los practicantes pusieron en juego las perspectivas de la autoridad docente primero desde un lugar de observadores de la realidad educativa y luego poniendo en práctica los conceptos y las perspectivas a través de la planificación y luego asumiendo una postura activa en la intervención pedagógica en las aulas y con los diferentes grupos de alumnos que les tocaban. Cada uno de los estudiantes, analizó, reflexionó y construyó sus propias conclusiones acerca de la autoridad pedagógica como concepto normativo y orientación de una práctica docente integral.

Poner en reflexión este concepto al interior de las prácticas permitió generar un espacio de encuentros con diversas formas de hacer la autoridad pedagógica en la formación docente. Represento el desafío de pensar y adaptar la propuesta a los contextos emergentes, y pensar el concepto de la autoridad pedagógica desde la realidad que tocaba transitar.

Bibliografía:

- Aizenberg, Natali, Alvarellos, Lucila y Scordamaglia, Mariana (2012). Hacia una nueva construcción de autoridad pedagógica en la escuela secundaria. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires en: https://www.aacademica.org/000-072/415.pdf?view
- Arendt, H. (1996). ¿Qué es la autoridad? En : *Entre pasado y futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política* (pp. 101-125). Barcelona: Península.
- Artículo de investigación: ¿Autoridad emancipatoria? Una aproximación desde El *maestro ignorante* de Jacques Rancière–Emancipatory authority? An approach from *The ignorant schoolmaster* of Jacques Rancière. Autorité émancipatoire? Une réflexion à propos du *Maître ignorant* de Jacques Rancière https://www.redalyc.org/jatsRepo/5155/515559181002/html/index.html
- Autoridad y autoridad pedagógica. Documento de trabajo.Versión preliminar. Sitio web : http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccion inspeccion general/documentos/autoridad_y_autoridad _%20 pedagogica.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación (2010) Autoridad y autoridad pedagógica - documento preliminar. Buenos Aires. en: http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/direccioninspecciongeneral/documentos/autoridad_y_autoridad_%20pedagogica.pdf
- Dussel, Inés "La Educación en Debate. ¿Qué es la autoridad en la escuela?". UNIPE.Universidad Pedagógica de Buenos Aires.
- Greco, María Beatriz (2007) La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Santa Fé, Homo Sapiens Ediciones.
- Mastrogirolano, M (2008) Sobre la autoridad pedagógica. instituto Superior de Formación Docente y Técnica Nº 20 - Ficha de Cátedra - en:https://studylib.es/doc/383422/sobre-la-autoridad-pedag%C3%B3gica---instituto-superior-de-for.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Tenti Fanfani, Emilio, "Viejas y nuevas formas de autoridad docente", en: Revista Todavía 07, Buenos Aires, Fundación Osde, Argentina, 2004. en: http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2014/11/Tenti-Fanfani-Viejas-y-nuevas-formas-de-autoridad-docente.pdf

La experiencia de estudiantes pasantes de extensión: significados y aportes a su formación docente en territorio

Facultad de Ciencias Humanas, UNSL
Catalini, Sandra Cecilia
catalinisandra64@gmail.com
Paredes, María Belén
paredesmariabelen35@gmail.com
Perretti Matera, Carina
carinaperretti@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la experiencia de formación de estudiantes pasantes provenientes del profesorado en Psicología de la Universidad de San Luis, en el marco del Proyecto de Extensión y Docencia titulado "Narrativas de las diferencias: Una propuesta educativa para niñas, niños y jóvenes de sectores populares" de la cátedra de Pedagogía, integrada por las autoras de esta ponencia. Dicho proyecto se desarrolla en barrios periféricos de la ciudad de San Luis y lleva un dos de implementación durante los cuales hemos trabajado en el Barrio "La República", durante el año 2021, y en el Barrio "1º de Mayo" en el primer cuatrimestre del año 2022 con continuidad hasta la actualidad.

Desde la cátedra consideramos importante no solo ofrecer estos espacios de formación para los estudiantes que se encuentran cursando la asignatura, sino también para estudiantes que, habiendo aprobado la materia, convocamos a participar como pasantes de extensión. Este trabajo sistematiza experiencias de formación docente en territorio de algunas de estas estudiantes a través del análisis de relatos escritos por ellas mismas para retratar y resignificar la experiencia vivida. A partir de este análisis recuperamos significados construidos en dicha experiencia y que resultan fundamentales para su trayectoria como docentes en formación.

Palabras clave: pedagogía - relatos de experiencia - formación docente - extensión universitaria

Introducción

El trabajo que aquí se presenta tiene como objetivo recuperar significados que las estudiantes pasantes de extensión construyeron acerca de la experiencia de formación vivida en el barrio a partir de su participación en el Proyecto de Extensión y Docencia "Narrativas de las diferencias: Una propuesta educativa para niñas y niños de sectores populares", durante el primer cuatrimestre del 2022.

La ponencia se organiza en tres apartados: uno que describe la propuesta del proyecto de extensión y docencia como marco en el cual se inserta el trabajo de las estudiantes pasantes; otro apartado en el que analizamos los relatos escritos por ellas a fin de recuperar significados centrales para su trayectoria estudiantil y por último, algunas conclusiones.

1- Descripción del Proyecto de Extensión y Docencia

El Proyecto de Extensión y Docencia de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, denominado "Narrativas de las diferencias: Una propuesta educativa para niñas y niños de sectores populares", aborda problemáticas en el territorio que refieren a los discursos y prácticas sociales en torno a los procesos de estigmatización, racialización, diferencia, otredad y aquellos asociados a los estereotipos y prejuicios que convergen en comportamientos discriminatorios en chicos y chicas de barrios populares, como el Barrio La República y el Barrio 1º de Mayo de la ciudad de San Luis.

El desafío de la propuesta de trabajo parte de pensar la universidad pública como una esfera democrática (Giroux, 1996) cuya función alcanza la extensión como forma de intervención en los procesos sociales, culturales, educativos y políticos. Recuperamos la noción de la extensión universitaria como un trabajo que coadyuve a una mejora en la vida cotidiana de las personas que viven en zonas vulnerables de nuestra ciudad y, asociada a la docencia, admite una mirada más amplia, más abarcadora y profunda de los complejos fenómenos educativos en espacios educativos formales y no formales. A su vez, la extensión como opción política se liga, en esta propuesta, a unas finalidades de análisis, reflexión y puesta en palabras de problemas y problemáticas que aparecen como desarrollos teóricos de las disciplinas científicas pero que se alejan de las prácticas o de sus evidencias concretas en entornos situados y con sujetos o grupos reconocibles.

En este sentido se propone la integración de contenidos programáticos del curso Pedagogía destinado a los alumnos que optan por las carreras de formación docente (Profesorado de Educación Especial y Profesorado en Psicología) con algunas de las problemáticas emergentes de las teorías pedagógicas críticas que se concretan en los escenarios sociales actuales y cuyas categorías generales de abordaje teórico y metodológico convergen en las nociones de poder en torno a la clase o grupo social, el género, y los procesos de racialización, entre otros; estas categorías son abordadas (a partir de una propuesta metodológica de talleres) y analizadas desde algunas problemáticas identificadas en narrativas presentes en las propias historias desde la voz de niños, niñas y jóvenes de un barrio de un sector popular/vulnerable de la ciudad de San Luis.

La metodología para la intervención en territorio son talleres planificados y concretados por los estudiantes del curso de Pedagogía. Previo a esta planificación, recorremos el territorio e instrumentamos un proceso de indagación a través de herramientas metodológicas propias de la investigación para conocer la realidad social y educativa del espacio en el cual se desarrollará la propuesta pedagógica.

En ese sentido, los objetivos del proyecto son los siguientes:

- Promover una actitud investigativa capaz de interpelar la realidad social y educativa
- Apropiarse de algunas herramientas metodológicas (observación y entrevista) para iniciarse en el proceso investigativo
- Comprender una realidad educativa de la ciudad de San Luis a partir de la identificación de los elementos que la componen y el modo en que se interrelacionan entre sí.
- Analizar e interpretar las problemáticas educativas que surgen de la indagación realizada a partir de diversos desarrollos teóricos abordados en el curso.

Cabe aclarar que el vínculo con la comunidad se establece a través de una institución social que actualmente trabaja en actividades de animación sociocultural y educativa en el barrio, denominada Oratorio Salesiano María Auxiliadora; en conjunto con ellos trabajamos estas problemáticas.

Consolidar vínculos perdurables entre la universidad y la comunidad es un propósito y un anhelo del equipo de cátedra y un reclamo sentido de los estudiantes de las carreras de formación docente involucradas.

2- Análisis de los relatos

Desde las normativas de nuestra facultad se entiende que el objetivo de la incorporación de estudiantes pasantes a proyectos de extensión es enriquecer la formación de dichos estudiantes en sus trayectorias personales y aportar al diálogo de saberes entre la comunidad y la institución universitaria a partir del trabajo articulado (Ord. CD. 003/21). En ese marco, nos interesa compartir la experiencia de formación docente en sectores populares desde las voces de estudiantes pasantes de extensión que participaron como integrantes del proyecto durante la primera mitad del año en curso.

La función de estas estudiantes está enfocada principalmente en el acompañamiento a los y las estudiantes universitarios que cursan Pedagogía y que deciden participar en el proyecto: durante el primer cuatrimestre de este año trabajamos con alumnos del primer año del Profesorado en Educación Especial; mientras que las estudiantes pasantes eran alumnas del profesorado en Psicología que cursaron la asignatura durante el segundo cuatrimestre del 2021. Estas estudiantes pasantes acompañaron al equipo de cátedra en el desarrollo de las actividades del proyecto sobre todo referido a la organización, actividades de investigación en el territorio, consultas, reuniones, entre otras.

Para recuperar la experiencia vivida les solicitamos a las estudiantes pasantes, una vez concluido el período estipulado, un relato personal e individual acerca del proceso de trabajo en territorio. Teniendo en cuenta la perspectiva de la investigación narrativa, los relatos tenían como consigna recuperar lo vivido en el desarrollo del proyecto. Para ello, cada una de las estudiantes debía escribir libremente esta experiencia para lo cual solo realizamos algunas breves recomendaciones que las orientaran en esa reconstrucción: narrar ampliamente escenarios, momentos, personas, acontecimientos, sin dejar de incluir sensaciones o sentimientos sobre qué les pasó, las movilizó o las preocupó; y hacerlo mediante un lenguaje personal, es decir, que pudieran conectarse con el propio estilo de escritura.

Consideramos las narrativas como instancias importantes de reflexión sobre las prácticas educativas que nos permiten, por un lado, recuperar la mirada de los y las estudiantes sobre sus propios procesos vividos de formación a fin de revisar y transformar las propuestas que les ofrecemos y por otro, sistematizar la experiencia cotidiana en espacios de formación para producir conocimiento pedagógico que surge de la práctica.

Desde la visión de la narrativa, los relatos de experiencia permiten recuperar voces y reconocerlas como legítimas para ser oídas (Connelly y Clandinin, 1995) a partir de las cuales

podemos interpretar las vivencias educativas. La experiencia es el lugar del saber y mediante los relatos podemos escribir una memoria pedagógica y recuperar esos saberes que surgen de la práctica pedagógica y la pregunta sobre su sentido (Fontana, 2011). Así, presentamos a continuación un análisis de los relatos producidos por tres estudiantes del profesorado en Psicología a partir de los significados que construyeron como pasantes de extensión. A partir de este análisis surge la importancia que estos procesos tienen para su formación docente dado que representan espacios en los cuales construyeron aprendizajes específicos que surgen de la función que cumplieron en el proyecto: nos interesa, por lo tanto, describir estos significados que construyen sobre el proceso de formación y su relación con su trayectoria educativa.

2. 1. Habitar otras realidades

Una de las principales razones por las cuales las estudiantes reconocen que vivieron una experiencia enriquecedora es que pudieron conocer e intervenir en realidades socio-educativas vulnerables, acercarse a la vida cotidiana de personas de sectores populares para comprender la desigualdad y las posibilidades de la pedagogía en esos espacios. Una de ellas lo expresó de esta manera: *"estar allí nos abre los ojos de las diferentes realidades que existen, y lo que circula entre ellos, como las temáticas de cuanta discriminacion o exclusión reciben, incluso entre ellos/as mismos/as y las condiciones en las que la mayoría viven".* En las palabras de otra estudiante*: "esto siento que aporta a mi formación en el sentido de que amplía mi punto de vista sobre las distintas realidades sociales y a conocer otros escenarios (el barrio)".*

En esta entrada al territorio, las estudiantes evidencian la posibilidad de acercarse a otros espacios y cómo pudieron reflexionar y cuestionarse sus propios prejuicios acerca de ellos: *(al entrar al barrio)"pude cambiar ideas que nos han sido transmitidas a lo largo del tiempo sobre esta zona, diciendo que se trata de un "un barrio peligroso"".* Dadas las problemáticas que abordamos en el proyecto de extensión, vinculadas a la diferencia y la diversidad en contextos educativos y culturales (Sinisi, 1999), una de las tareas de quienes participan es poder revisar las propias concepciones, los prejuicios que construimos cotidianamente sobre los "otros" y una de las principales herramientas para ello es la propia vivencia como instrumento movilizante y central para la formación docente.

Por otro lado, la intervención es el objetivo central de la propuesta reconocido de esta manera por las estudiantes quienes describen los talleres a partir de la recepción por parte de los

destinatarios. En sus palabras: *"charlábamos con mis compañeras de pasantía de lo lindo que había salido el taller (ellas participaron del taller para los niños pequeños) y lo contentos que estaban los niños/as"; "Los niños estaban re predispuestos y se notaba que lo estaban disfrutando, ¡estaban muy concentrados!. Lo que más disfruté del taller fue verlos contentos".* En este punto notamos que las estudiantes prestan atención a lo que sucede subjetivamente a los niños y niñas del barrio y de ellas mismas frente a la propuesta, lo que les pasa a nivel afectivo, reconociendo el valor del disfrute de la misma pero también le otorgan importancia al rol que ellas tienen en su desarrollo y en la interacción*: "fue la experiencia más linda, ya que pudimos compartir un lindo rato, charlar un poco más con los y las niñas, también ayudarlos con las actividades que les propusimos y por último entregarles un presente".* En ese sentido, la experiencia otorga esta posibilidad de ser afectados (Larrosa, 2011) por lo cual no podemos ser los mismos luego de vivirla, lo que evidencia un impacto a nivel subjetivo que enriquece la formación académica.

2.2 La tarea de acompañar

La principal función de las pasantes en el proyecto es la de acompañar el proceso que desarrollan los estudiantes en el trabajo de campo e intervención por lo cual su rol es intermediario entre el equipo de cátedra y los diferentes grupos de alumnos. Realizan un seguimiento cotidiano de las tareas a realizar, resuelven dudas, orientan en el trabajo con materiales o bibliografía y aportan en la organización general del trabajo.

El acompañamiento es significado desde su punto de vista en diferentes aspectos: por un lado, trabajar con el conocimiento para hacerlo accesible: *"lo primero qué pensamos era en como hacer para qué el texto qué tenía tanta información y era tan rico fuera fácil de entender para todas las chicas del proyecto";* resolver dificultades*: "esta experiencia de ayudar a las chicas para realizar la guía fue más sencillo porque entre todas nos ayudamos a resolver los problemas qué surgían";* acompañar como sinónimo de presencia*: "Estuve al lado de las chicas que me tocó acompañar guiandolas en su observación",* pero también como algo que implica lo afectivo: "*Me gustó mucho estar, acompañar, guiar, y colaborar con todo lo que podía".* Atender a esta dimensión afectiva es importante como otra manera de evaluar y de realizar el seguimiento*: "Las chicas lograron la observación satisfactoriamente, hicieron un informe y lo entregaron en tiempo y forma, se las veía bastante contentas con la experiencia";*

"Fue muy lindo como todas las estudiantes estaban entusiasmadas realizando las cosas necesarias para dictar el taller y el esmero que le ponían."

En ese sentido, la definición acerca de su tarea tiene que ver con la orientación o guía de las diferentes actividades para lo cual se reconoce como fundamental la transmisión de la experiencia vivida y la capitalización de saberes que surgen de la práctica: *"Creo que como pasante, además de aprender continuamente, uno está ahí para ayudar, para tratar de facilitar ciertas cuestiones (en este caso por ejemplo, la elaboración de las tareas del proyecto que realizaron las estudiantes), para enseñar lo que ya se o vivi"; "Considero por mi parte que mi rol en el proyecto fue de guía para las estudiantes que decidieron participar. Sentí que respondí muchas dudas sobre temáticas del proyecto, la labor que íbamos a realizar."*

De esta manera, podemos evidenciar cómo asistimos a un proceso activo de acompañamiento en el cual las estudiantes pasantes abordan problemáticas reales de la práctica educativa en estos contextos en la articulación entre el espacio académico universitario y el barrio lo que genera aprendizajes significativos y la mejora en la motivación en el marco de la "intemperie del aula" (Tomasino y Rodríguez, 2010).

2.3. Experimentar nuevos vínculos pedagógicos

Las estudiantes pasantes como intermediarias entre los alumnos y el equipo de cátedra, las ubica en una posición diferente que les permite principalmente, ensayar el rol docente en el marco de su formación en relación con los desafíos de la práctica y las tareas docentes. Ensayar la comunicación de las propias ideas requiere una relación o vínculo más cercano con las docentes de la cátedra que es posible vivenciar en la pasantía: *"podíamos aportar ideas o lo que fuese necesario sin ningún problema. Al establecer un vínculo un poco más cercano con las profes pudimos pesquisar algunos de los retos a los que se enfrenta un docente y a partir de eso pensar en lo que podemos llegar experimentar el día de mañana."* Esto es valorado de manera positiva y significado como *"una buena experiencia para empezar a desenvolverme y entablar relaciones desde otra posición. El papel de alumna considero que sigue siendo el mismo pero por otra parte el estar como pasante en una cátedra nos hace estar del otro lado"; "esto me sirve para en un futuro como docente pueda tener en claro qué mi rol va a ser el de acompañar al estudiante".*

Estos vínculos diferentes no dejan de tener un costado afectivo que las enfrenta también a la novedad y para lo cual es fundamental el papel que, desde el equipo docente, ocupamos en relación con ellas y reviste importancia el vínculo que las autorice a pensarse como docentes, en términos de una relación personal que legitime sus capacidades: *"porque nadie nos había permitido romper esa barrera docente-alumno por lo qué siempre da un poco de 'miedo' opinar en frente de ellas, después de esta experiencia siento qué se puede ver al docente como una persona qué nos ayuda y acompaña en nuestro camino de aprendizaje".*

3. Aportes para la reflexión

A modo de síntesis podemos recuperar, en los relatos analizados, tres significados que las estudiantes pasantes de extensión construyeron sobre su experiencia de trabajo en el barrio que permiten definirla como enriquecedora para su formación docente pero también para su vida personal. Por un lado, de manera transversal la experiencia de habitar otras realidades atravesadas por la desigualdad las lleva a comprenderlas desde otras miradas más conscientes sobre ella y el lugar de la intervención pedagógica, lo que se relaciona también, a nivel personal, con una revisión de las propias representaciones que construimos sobre estos grupos. Por otro lado, en lo específicamente vinculado a la construcción de ideas acerca del ser docente encontramos significados en torno a la docencia como acompañamiento o guía de procesos de aprendizaje en diversos contextos, pudiendo ampliar la mirada más allá de los espacios escolares, como así también una arista vinculada a la transmisión de la propia experiencia, de lo vivido, y, por último, la importancia que adquiere una autorización que les permita proyectarse en su futuro como docentes desde los vínculos que puedan vivir al interior de estas prácticas.

Las posibilidades formativas de las narrativas son puestas en tensión a partir de este Proyecto de Extensión y la universidad como espacio público intenta vincular unos saberes con unos espacios y unos sujetos en situación de vulnerabilidad social para habilitar análisis, reflexiones, espacios para pensar las prácticas y los discursos y las formas de intervenir para su transformación. El camino y el propósito son la construcción de otras miradas y otras formas de pensar la educación; formas que habiten en una ética del compromiso con espacios que reclaman ser "visitados y mirados" para un cambio.

Referencias bibliográficas

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995) "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona, Alertes.

Fontana, A. (2011) "Preguntas acerca del saber, la experiencia y la narrativa en el campo pedagógico", en: Alliaud, A. y Suárez, D. (comp). *El saber de la experiencia : narrativa,* Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO.

Larrosa, J. (2011) La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación Barcelona, Laertes, 2007. Edición electrónica.

Malet, A. y Monetti, E. (comps.) (2014)"¿Qué aporta la Pedagogía a la formación docente? ¿Cómo se vincula con la Didáctica?". En: *Revista "Debates Universitarios acerca de lo Didáctico y la Formación Docente.* NOVEDUC libros. Universidad Nacional del Sur. Bs.As., Argentina.

Giroux, H. (1996) *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Paidós.

Tomasino, H. y Rodríguez, N. (2010) "Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República", en Arocena, R. y otros. *Cuadernos de Extensión N° 1 : Integralidad: tensiones y perspectivas.*

Sinisi, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales". En Neufeld, M. R. y Thisted, J. (Comp.) *De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela.* Eudeba. Buenos Aires.

Prácticas docentes en el contexto de virtualidad de escuelas secundarias merlenses.

Universidad Nacional del Oeste
Caballero, Mario
mariodcaballero1981@gmail.com
Cristiano, Miguel
mcristiano@uno.edu.ar
Ibarbia, Paula
paulaibarbia84@gmail.com

Resumen

En este trabajo analizaremos desde las percepciones de docentes y estudiantes del nivel secundario de escuelas estatales del distrito de Merlo (Bs As) las prácticas educativas. En la escuela aún están presentes las marcas de las prácticas normalizadoras y disciplinarias. Se analizarán las relaciones entre los diferentes enfoques teóricos del aprendizaje y las prácticas educativas de la virtualidad durante la Continuidad Pedagógica. El propósito de este artículo es analizar las percepciones de docentes y estudiantes del nivel secundario de Merlo sobre de las prácticas educativas, en relación a diferentes teorías del aprendizaje, en la emergencia sanitaria. El enfoque metodológico utilizado permite establecer lineamientos de carácter cualitativo a través de entrevistas no estructuradas de carácter abierto y encuestas de respuestas directas, ambas realizadas a docentes y estudiantes. El contexto nos obliga a resignificar y transformar la Cultura Escolar, a repensar y abordar las prácticas educativas orientadas hacia la calidad de la educación, la inclusión educativa, la equidad y la justicia social.

Palabras clave

Practicas educativas - Continuidad Pedagógica - Enfoques del aprendizaje

Introducción

La pandemia del COVID19 que atravesó el mundo sometió al sistema sanitario y las economías de los países, además, puso en jaque a los sistemas educativos, incluido el Sistema Educativo Argentino. Las medidas sanitarias de cuidado, de aislamiento social, preventivo y obligatorio tomadas en marzo del 2020, condicionó gran parte de las prácticas sociales y, en algunos casos, ha vulnerado las trayectorias educativas. Según datos de la UNESCO, a mediados de mayo de

2020 “más de 1.200 millones de estudiantes de todos los niveles de enseñanza, en todo el mundo, habían dejado de tener clases presenciales en la escuela. De ellos, más de 160 millones eran estudiantes de América Latina y el Caribe” (CEPAL-UNESCO, 2020).

La suspensión de la presencialidad de las clases produjo modificaciones y adaptaciones de emergencia con el fin último de sostener la continuidad pedagógica y el vínculo entre la escuela y el estudiantado. Las Tecnologías de la Información irrumpieron en la escuela, en las casas, sin pedir permiso, se instaló como una nueva rutina y, muchas veces, sin poder integrarse en plenitud a la enseñanza. Ocurrió un “mestizaje, sincretismo, fusión y los otros vocablos empleados para designar mezclas” (García Canclini, 2003, pág. 8), lo que hoy muchos autores hablan de “hibridación”. Las TIC se presentaron como una alternativa para llevar la continuidad en la enseñanza. Inés Dussel (2020) plantea que la comunidad educativa, en términos generales, tuvimos que dejar una “vida educativa cuyas regulaciones conocíamos y nos permitían predecir el devenir de los procesos con cierta seguridad, y adoptar con rapidez un modo de funcionamiento que, sin ser totalmente desconocido para algunos, había constituido hasta ahora una preocupación menor” (Dussel, Ferrante, & Pulfer, 2020, pág. 267).

La escuela está pagando un precio caro al guardar las marcas recientes, aun presentes, de sus prácticas normalizadoras y disciplinarias. La “artificialidad” de sus prácticas diseñadas para la transmisión y dominio de conocimientos, expone un dispositivo que, en su esfuerzo por controlar y producir resultados homogéneos, pierde significancia social. Las diferencias se instalan como desvíos a la norma y el dispositivo escolar pierde “el carácter situacional y recíproco del juego de identificación de diferencias y la manera de producir significaciones” (Baquero, 2002, pág. 63). Una normalidad que “se predica de aquello que materializa una norma y que en ese sentido permite ser tomado como referencia o modelo” (Yuing, 2013, pág. 107).

El propósito de este artículo es analizar las percepciones de docentes y estudiantes del nivel secundario de Merlo sobre de las prácticas educativas, en relación a diferentes teorías del aprendizaje, en la emergencia sanitaria. Los datos surgen de entrevistas y encuestas realizadas a docentes y estudiantes.

Un recorrido por las Teorías del aprendizaje

Sabemos que resultará una mirada reduccionista y simplista, pero la intención es realizar un breve recorrido de las que podríamos denominar principales enfoques pedagógicos. Son tres enfoques que atraviesan los sistemas educativos, crean ambientes instruccionales, persisten y coexisten, aunque las enunciaciones y declaraciones digan lo contrario. En este sentido, las tres

grandes teorías del aprendizaje serían; el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo. Nos interesan las implicancias de los enfoques de las teorías del aprendizaje y como se instalan en las prácticas educativas. Las "teorías, sin embargo, fueron desarrolladas en una época en la que el aprendizaje no había sido impactado por la tecnología" (Siemens, 2004, pág. 1). Si bien "la tecnología no está llamando a las puertas de la escuela, por la sencilla razón de que hace mucho que está dentro" (Enguita Fernández, 2018, pág. 117). La intromisión abrupta, ocurrida debido las suspensiones de las clases presenciales, ha reorganizado la Cultura Escolar.

De forma simplificada, podemos decir que el **conductismo** analiza el comportamiento y la conducta, en este caso de las y los estudiantes, a través de las relaciones entre el estímulo y la respuesta. En el conjunto de teorías que constituyen al conductismo, dice Siemens (2004), el aprendizaje no susceptible de ser conocido, es incognoscible. Continúa y cita a Gredler (2001) y establece que el término conductismo presenta unos supuestos básicos sobre el aprendizaje. Los tres supuestos son los siguientes:

1. La *conducta observable*, en lugar de eventos mentales internos o reconstrucciones verbales de eventos, debe ser el foco de estudio.
2. La *conducta debe estudiarse en sus elementos más simples* (estímulos específicos y respuestas específicas). Ejemplos de reacciones conductuales investigadas por los primeros investigadores incluyen reflejos, reacciones emocionales observables, y respuestas motoras y verbales.
3. El *proceso de aprendizaje es un cambio de comportamiento*. Una respuesta particular se asocia con la ocurrencia de un estímulo particular, y ocurre en presencia de ese estímulo.

(Gredler, 2009, pág. 37).

Desde el conductismo se entiende al aprendizaje como independiente del control consciente del sujeto. Desde análisis objetivo de la actividad humana el comportamiento de los sujetos es considerado predecible y controlable. Esto permitió a Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) desarrollar un modelo de aprendizaje acompañado por una máquina de enseñanza, que proporcionaba un refuerzo automático, inmediato y regular sin un control hostil. El énfasis se concentra en los resultados pre-definidos y medibles. En este enfoque los objetivos son conductas observables y medibles, la enseñanza se observa desarrollada a través de materiales de estudio autosuficientes y cerrados. La evaluación apunta a la recuperación, verificación y reproducción de conceptos. La retroalimentación positiva es constante y se presenta con ejercicios de autoevaluación y autoverificación. Aunque los enfoques actuales son claramente

superadores, la influencia del conductismo sigue muy arraigada en las prácticas docentes, según institución y/o disciplina.

El mejor representante del **cognitivismo** es Jean William Fritz Piaget (1896-1980). Tony Bates (2019) plantea que el conductismo trata a los humanos como una caja negra, donde lo que entra y sale es conocido y medible, pero lo que sucede dentro es ignorado o no considerado de interés. Por tal motivo, como esencia para el aprendizaje, "los cognitivistas se han centrado en identificar los procesos mentales, internos y conscientes" (Bates, 2019, pág. 75). El "aprendizaje es visto como un proceso de entradas, administradas en la memoria de corto plazo, y codificadas para su recuperación a largo plazo" (Siemens, 2004, pág. 3). Este enfoque se centra en la búsqueda de reglas que den respuesta al procesamiento de nueva información, la significación y coherencia con conocimientos previos.

En el enfoque cognitivista es clave el modo de procesar los conceptos y la información. Son centrales los procesos mentales que inciden en el aprendizaje, el pensamiento, la acción y el desarrollo. Los enfoques cognitivistas del aprendizaje son muy variados. Desde los que consideran que los procesos pueden ser programados o modificados por factores externos, como nuevas experiencias o los que conceptualizan la mente como una computadora y buscar en el cerebro el vínculo de la cognición con la desarrollo y refuerzo de redes neuronales. Piaget diría "soy constructivista, porque el conocimiento es una construcción continua".

En esta línea, las propuestas educativas procuran centrarse en las operaciones mentales de orden superior, como la comprensión, abstracción, análisis, síntesis, generalización, evaluación, toma de decisiones, resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico. Se plantea como punto de partida los saberes previos, organizar secuencias didácticas que interpelen diferentes capacidades cognitivas y operaciones mentales así alcanzar aprendizajes significativos. Cobra importancia el análisis crítico y reflexivo de los contenidos y su expresión creativa.

Se evidencia el determinismo del enfoque cognitivista, como del conductista, al consideran al aprendizaje basado en reglas que operan en condiciones predecibles y constantes donde el estudiante, como individuo, tiene poco o ningún control. Desde el **constructivismo** se sugiere que las y los estudiantes toman el control y crean el conocimiento a través de sus experiencias. Este enfoque "asume que los aprendices no son simples recipientes vacíos para ser llenados con conocimiento" (Siemens, 2004, pág. 3). Los individuos luchan de forma consciente por el significado a partir de experiencias pasadas y su estado actual. Es un intento de resolver incongruencias desde la reflexión personal y a través del contacto social con otros.

El cambio sustantivo demanda concebir el desarrollo cognitivo *no* dependiente del individuo, requiere que sea “entendido como el resultado de la interacción con otros miembros de la sociedad más expertos en las prácticas intelectuales y en las herramientas que la sociedad dispone para mediar la actividad intelectual” (Rogoff, 1997, pág. 2).

Lev Semiónovich Vygotski (1896-1934) pone el acento en la participación proactiva de las y los estudiantes en el contexto sociocultural, la interacción social resulta clave para el desarrollo cognoscitivo. Estableció que la zona de desarrollo potencial es la capacidad del sujeto de resolver en situación de colaboración, mientras que, la zona de desarrollo real depende de la capacidad de un sujeto a resolver en forma relativamente autónoma. La diferencia entre ambas es la Zona de Desarrollo Proximal. Es fundamental no concebir el desarrollo como la mera adquisición o transmisión de conocimiento, el desarrollo es un proceso dinámico, fluido. El desarrollo concebido como “proceso culturalmente organizado del que el aprendizaje en contextos de enseñanza será un momento interno y "necesario" para el arribo a los procesos superiores de naturaleza "avanzada"” (Baquero, 2006, pág. 7) otorga sentido a las reglas del trabajo escolar y constituye la condición de posibilidad.

El enfoque socio-constructivista o constructivismo social, considera que el sujeto aprende inmerso en una cultura y en contextos de interacción con otros. Por lo tanto, las prácticas educativas que incluyen espacios de comunicación y debate grupal resultan clave, las que posibilitan argumentar, desafiar y contrastar las propias interpretaciones con otros. El diseño didáctico debe permitir activar, orientar y facilitar la construcción de conocimientos con instancias individuales y/o grupales que fomenten la colaboración con espacios de comunicación múltiple que permita la retroalimentación continua. Las y los estudiantes deben ser protagonistas en la búsqueda y análisis con espacios de interacción social que favorezca el intercambio, el diálogo, el debate y la construcción conjunta. La evaluación se interpreta como un proceso de aprendizaje que utilizan variedad de instrumentos y estrategias.

Acercamientos a la escuela, las encuestas.

Para la exploración se seleccionaron 24 escuelas secundarias de las distintas localidades del distrito, en el recorte se incluyeron instituciones del centro y de la periferia urbana. Se realizaron 2200 encuestas, de las cuales 500 son de docentes y 1700 de estudiantes.

En la encuesta docente se preguntó si sus actividades en la virtualidad tendieron a: 1.A) privilegiar la trasmisión de contenidos; 1.B) centrar el desarrollo de operaciones mentales de comprensión; y 1.C) ser un proceso que se ve facilitado por la mediación e interacción con otros. Si los modos de trabajo buscaban: 2.A) modelar comportamientos y competencias

específicas; 2.B) focalizar en el análisis, síntesis, resolución de problemas, pensamiento creativo y crítico; y 2.C) establecer espacios de comunicación y debate grupal, donde argumentar, desafiar y contrastar. Y el caso de la evaluación, si tienden a: 3.A) ejercicios de autoevaluación y autoverificación; 3.B) valorar las instancias para el análisis crítico y reflexivo de los contenidos; y, por último, 3.C) contemplar el proceso de aprendizaje, con variedad de instrumentos y estrategias. Las opciones con letras representan los enfoques A) conductista B) cognitivista y C) constructivista. Las opciones estaban mezcladas y podían realizar múltiples elecciones.

Los resultados de las encuestas a docentes están presentes en el gráfico 1.

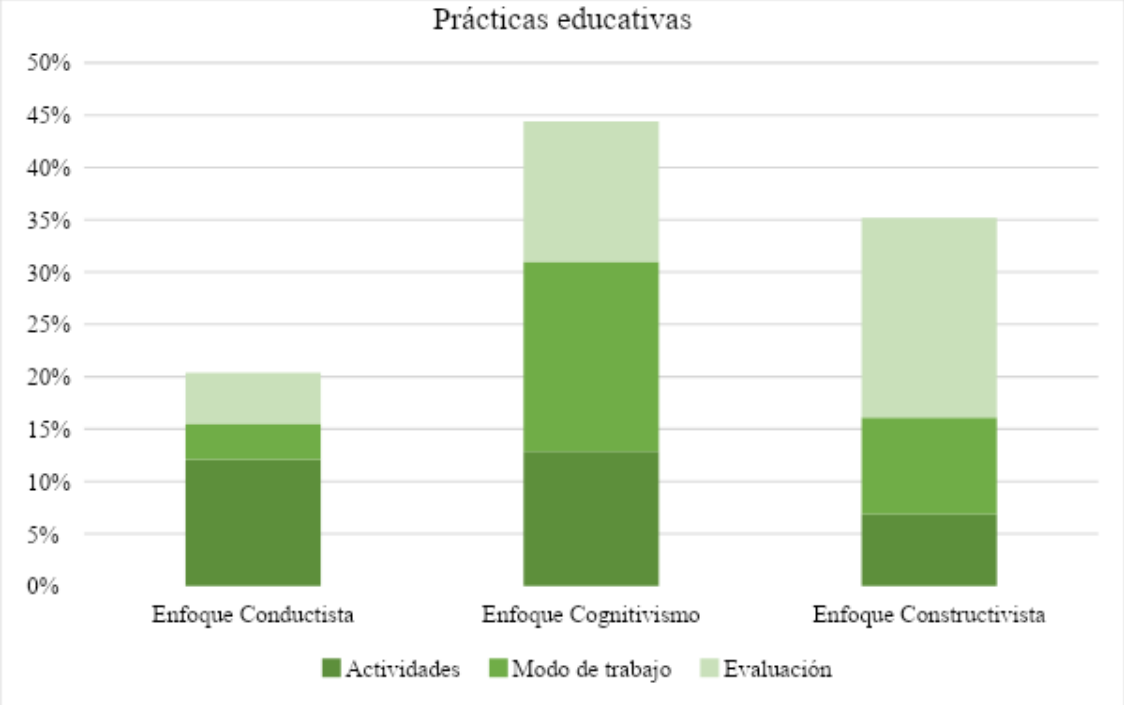


Gráfico 1: Prácticas educativas desde la perspectiva docente. Elaboración propia.

En las escuelas donde trabajan las y los docentes encuestados, nos vinculamos con sus estudiantes y logramos recolectar un buen número de encuestas. Para poder identificar qué percepciones tienen las y los estudiantes sobre las actividades de sus docentes. Las opciones para los tipos de actividades fueron: 1.A) Actividades de completar, 2.A) Guías individuales (pregunta/respuesta) y 3.A) Ejercicios de múltiple choice; 1.B) Actividades de comprensión, 2.B) Actividades de análisis, 3.B) Resolución de problemas; y, por último 1.C) Actividades en grupo, 2.C) Actividades de exploración y/o argumentación y 3.C) Espacios de debate y desafíos. Nuevamente las opciones representan los enfoques A) conductista B) cognitivista y C) constructivista.

En el gráfico n°2 puede observarse que la percepción de las y los estudiantes respecto a sus actividades educativas en la virtualidad.

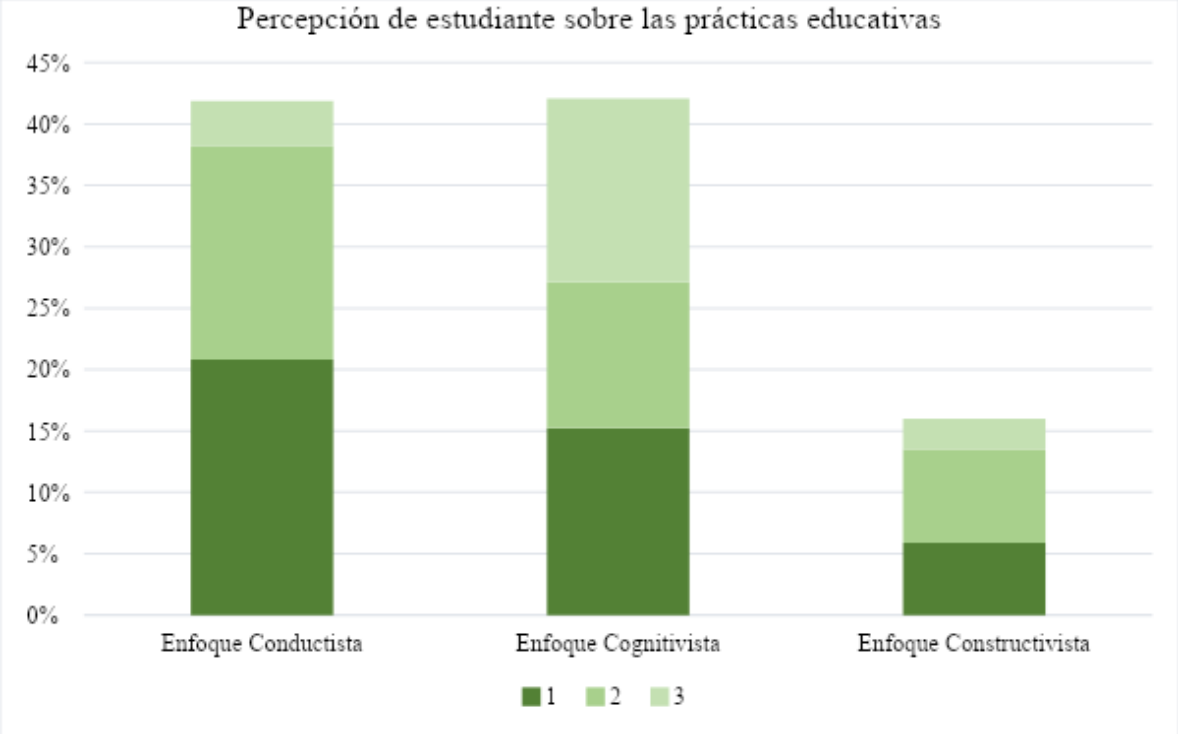


Gráfico 2: Percepción de las y los estudiantes de las actividades ofrecidas por sus docentes. Elaboración propia.

Acercamiento a las y los docentes, las entrevistas.

Se entrevistaron a seis docentes para poder dialogar sobre planificación, objetivos de clases / actividades virtuales, dificultades que se encontraron en la virtualidad, respuestas de las y los estudiantes, y por último sobre la valoración de la evaluación. De las preguntas salieron relatos, vivencias, sentires y preocupaciones.

Respecto a los objetivos cuando él o la docente proyecta o planifica las clases, las respuestas fueron variadas, desde enfoques centrados en el conocimiento, en la búsqueda de desarrollar conductas observables y medibles. En este sentido nos contó Paola, profe de Construcción de Ciudadanía, que tiene como objetivo:

"*principalmente que el chico logre… que el chico internalice… sepa expresar el contenido… que le sirva para la vida más que nada…*"

También, Fernanda, profe de Historia expresaba:

"*mi objetivo, la finalidad que tengo, es bueno tocar los temas de historia para entender el presente. Con ese sentido armo las clases para que los alumnos y alumnas puedan entender*".

La profe Adriana de Prácticas del Lenguaje, nos contaba:

"los invito a recorrer un espacio donde continuamente reflexionen".

Al momento de preguntarles sobre la evaluación, la evaluación como "proceso" fue el enunciado encontrado en todas las respuestas. Pero resultó interesante observar los matices y condimentos que cada docente pone en su argumentación. De las que surgen contradicciones que invitan a reflexionar.

"Por ahí, y ahora que tenemos presencialidad, uno tiene que ir a un formato más específico, y bueno, tomaré una evaluación".

En ocasiones se considera como la evaluación válida solo un tipo, la positiva de retroalimentación, que apunta a la recuperación, verificación y reproducción de conceptos. En la presencialidad, pero también en la virtualidad y con gran insistencia, se hacen visibles la coerción que tensiona para encauzar todas las prácticas educativas hacia las prácticas institucionalizadas, normalizadas, dependerá de varios factores resistirlos o desistir.

A modo de cierre.

Del presente trabajo, nos ha resultado interesante reflexionar sobre las actividades y las prácticas habituales que realizamos como docentes. Estas por tener un formato en particular, no son razón necesaria y suficiente para determinar un enfoque. Porque una actividad puede requerir la intervención y/o consulta de otros, que tensione las zonas de desarrollo. Como tampoco hay garantía, de que una actividad de debate permita la construcción en sí de conocimiento por la sola discusión. Pero sí, la habitualidad de las actividades y su implementación permite desarrollar las potencialidades educativas expandiendo el desarrollo.

Lo que podemos obtener del análisis de los gráficos 1 y 2 es que las percepciones de las y los docentes respecto a sus prácticas educativas son claramente diferentes de las percepciones de las y los estudiantes. Mientras que las y los docentes tienen una percepción enfocada desde las teorías cognoscitivas y constructivistas, dejando de lado a las conductistas, para sus estudiantes son mayoritariamente conductistas y cognoscitivas.

En la continuidad pedagógica virtual se amalgamaron, precipitaron, los diferentes enfoques pedagógicos de una la Cultura Escolar enraizada. Consideramos que el paso de las clases presenciales a virtuales, no fue un cambio de formato educativo, sino una realidad circunstancial. El paso de la presencialidad a la virtualidad no sería el problema, sino las formas en la que se produce esta "hibridación", como se construye las prácticas, los vínculos y como se reconfiguran los tiempos y los espacios.

Sostenemos que una escuela que nos invite a desarrollar un pensamiento y una praxis de lo cotidiano, que nos permita volver a una sociedad de respeto, de transformación, de desarrollo y progreso para todas y todos, es una escuela que nos invita a repensar la vida. Hoy nos encontramos repensando la escuela con prácticas educativas que continúan tan firmemente arraigadas a tradiciones conservadoras e individualistas. La adopción de los diferentes enfoques se da por las variadas condiciones en que se desarrolla las clases, estas sean presenciales o virtuales. Nos preguntamos ¿Por qué se manifiesta con tal fuerza el enfoque conductista y cognitivista? ¿Qué papel juega la formación docente en las prácticas institucionalizadas tanto en la formación y como en la escuela? ¿Cuáles son las dificultades que enfrentan las y los docentes para desarrollar prácticas educativas desde un enfoque constructivista? ¿Cómo afectan las condiciones y medioambiente en el trabajo docente?

En la exploración de las prácticas educativas de las escuelas secundarias nos hemos encontrado con varios relatos inspiradores de gran valor, que hacen posible imaginar cambios en la educación. En las aulas no se produce en un monopolio educacional y al focalizar en las diversas prácticas educativas nos permite repensar el *ser* docente. Nos invita a repensar la escuela secundaria, una escuela y futuro distinto. La situación tan excepcional nos demuestra que la educación deberá repensarse e incorporar las nuevas prácticas que sean desarrolladas en contexto. Surge así una oportunidad para cuestionar las prácticas institucionalizadas, naturalizadas e identificar que los enfoques pedagógicos no son neutrales, sino que tienen una clara definición Política-Ideológica. La trasformación para que sea positiva "debe funcionar como agente contracultural, en el sentido de ofrecer a los alumnos otras perspectivas y opciones diferentes de las que la sociedad, muchas veces, nos impone, casi sin darnos cuenta" (Gvirtz, Grinberg, & Abregú, 2009, pág. 132).

Bibliografía

Baquero, R. (2006). Del individuo auxiliado al sujeto en situación. Algunos problemas en los usos de los efoques socioculturales en educación. . *Revista Espacios en Blanco. Serie Indagaciones.*, 26.

Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age – Second Edition.* Vancouver: B.C. Obtenido de https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/

CEPAL-UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.* Santiago: CEPAL-UNESCO.

Dussel, I., Ferrante, P., & Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera.* Buenos Ares: UNIPE.

Enguita Fernández, M. (2018). *Más escuela y menos aula. Capítulo 4: el nuevo entorno tecnológico. pág. 97-124.* Madrid: Morata.

García Canclini, N. (2003). Noticias recientes sobre la hibridación. *Revista Transcultural de Música.*(7), 10.

Gredler, M. (2009). *Learning and instruction. Theory into practice. Sixth edition. University of South Carolina.* Columbus, Ohio: Pearson.

Gvirtz, S., Grinberg, S., & Abregú, V. (2009). *La escuela ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía.* Buenos Aires: Aique.

Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río, & A. Alvarez. (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (págs. 111-128). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Recuperado el, 15.* Obtenido de https://pdfs.semanticscholar.org/05f1/adee187323d66beab226058b23a7416c3517.pdf

Yuing, A. T. (2013). De normas y palabras: para pensar la escuela en clave performativa. *Práxis & Saber*, 103-118.

Dictadura, Universidad y Formación: Las prácticas discursivas en torno a la formación del sujeto pedagogo en el 1° Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (1978) en la UNSL.

Universidad Nacional de San Luis – Facultad de Ciencias Humanas
Delgado Paula Antonia
pauladelgado0184@gmail.com

La presente producción surge en el marco de la investigación realizada para acceder, oportunamente, al grado de Licenciada en Ciencias de la Educación. Asi mismo, la investigación se inscribe en una de las líneas de indagación del Proyecto de investigación "Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas" de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

El objetivo de este escrito es, en el espíritu de habilitar la reflexión en torno a la educación, recuperar la historia y visibilizar cuales fueron las prácticas discursivas que se pusieran en juego en el 1° Congreso Argentino de Ciencias de la Educación de 1978, llevado a cabo en la Universidad Nacional de San Luis. En un intento por emprender un análisis genealógico de los discursos que circularon y cuya recopilación de trabajos fuera reunida en dos tomos de Actas es que se llevó a cabo dicha indagación, pudiéndose de este modo, identificar regularidades y rupturas de los regímenes de prácticas discursivas en torno a la formación del Sujeto Pedagogo en esta institución.

Llevar a cabo un abordaje genealógico permite comprender la procedencia de los discursos y las marcas que los mismos produjeron, así como, los acontecimientos que singularizaron y atravesaron al sujeto en una época determinada. De igual modo, se podrá analizar el estado de las relaciones de fuerza que posibilitaron la emergencia de prácticas discursivas y no discursivas, producto de unas luchas de poder - saber singulares.

En este marco, recordamos que el procedimiento de análisis genealógico retoma al arqueológico, cuyo análisis de los discursos recupera la pregunta "¿por qué ha podido aparecer este enunciado y ningún otro en su lugar?" (Foucault, 1985), con el propósito de ser explicado a partir de las relaciones de poder - saber que operaran en una época determinada. En nuestro caso, se trató de desentrañar y explicar los discursos que circularon durante la realización del mencionado congreso, producidos a partir de unos regímenes de verdad que han sido legitimados en la época. En este sentido, es necesario dar cuenta de que uno de los propósitos

que orientaron nuestra investigación, consiste en orientar e interpelar los análisis desde las herramientas teóricas conceptuales que nos aporta la perspectiva Foucaulteana.

Los conceptos de dispositivo, discurso y práctica, entre otros, nos brindan las claves para comprender los mecanismos que se revelan en la constitución de un campo histórico determinado, atravesado por conflictos, tensiones y lucha de poderes, en el que ciertas prácticas discursivas se constituyen en predominantes y moldeadoras de un determinado sujeto al interior de un dispositivo universitario particular.

En este sentido, retomamos de Foucault (1991) “los criterios” que contribuyen a enriquecer el análisis del discurso, tales como: los "criterios de formación" que nos permiten identificar los componentes conceptuales del discurso y las opciones teóricas que sustentan; los "criterios de transformación" o de umbral para indagar las condiciones de posibilidad de la época en que tuvo lugar la emergencia de este discurso y a partir de que umbral de transformación se han puestos en marcha nuevas reglas discursivas. Por último, "los criterios de correlación", que nos permiten comprender las relaciones que lo definen y como se sitúan en relación con otros discursos y al contexto no discursivo en el que tienen lugar. El uso de este criterio, señala Foucault, posibilita describir que “la episteme de una época no es la suma de sus conocimientos, o el estilo general de sus investigaciones, sino la desviación, las distancias, las oposiciones, las diferencias, las relaciones de sus múltiples discursos científicos” (Foucault, 1991, p. 50-51).

Frente a estas consideraciones, y con relación a enunciados tales como: Educación modeladora, hombre ilustrado, facultades morales, Concepto cristiano de igualdad, sentido de lo Nacional, formación integral, entre otros, los mismos pudieron ser visualizados el interior de los discursos, que resultaron una fuente primaria esencial para el presente trabajo. Se retomó la pregunta “¿por qué ha podido aparecer este enunciado y ningún otro en su lugar?” con el propósito de poner en evidencia los modos en que todo aquello que en una época se pudo decir y hacer encontró su condición de posibilidad en unas relaciones de poder y saber que orientaron, condicionaron, impulsaron y, en definitiva, propusieron no solo prácticas discursivas, sino también prácticas no discursivas.

Ahora bien, las unidades discursivas mencionadas, se producen al interior de un dispositivo universitario singular, para ello, según Riveros (2016), se hace necesario precisar lo que entendemos por "institución" y más precisamente, por "institución educativa". Con referencia a dicho concepto, Foucault (2001) plantea que las instituciones se constituyen como focos de condensación de unas relaciones de poder que afectan aquello que puede ser visto y ser dicho,

inciden en la reproducción, pero también en la producción de unos saberes históricamente acotados. Analizarla en términos de dispositivo implicará, por tanto, comprenderla como la red de relaciones que pueden establecerse entre, "…elementos heterogéneos (discursos, disposiciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, enunciados científicos proposiciones morales, filosóficas, tanto lo dicho como lo no dicho, etc."*(*Guyot, 1992, p. 50), en cuanto al saber, al poder y el sujeto. Los aspectos institucionales del dispositivo analizado remiten a todo lo social no discursivo, pero sin embargo adquieren toda su eficacia constituyendo regímenes de prácticas que finalmente conducirían a la edificación de lo discursivo en el sistema de su institucionalización. Las prácticas no discursivas, que no alcanzan el nivel del enunciado, sin embargo, "están ahí", efectivamente constriñen y finalmente hacen hablar según el juego de las fuerzas que afectan a las mismas prácticas (Riveros, 2016).

El Congreso de Ciencias de la Educación, se organizó en función a tres grandes mesas de trabajo, estas fueron la de apertura y clausura, mesas de debate y sesiones protocolares, cuyos discursos fueron reunidos en dos tomos de libros de Acta, publicados en el año 1980. Se realizó una cuidadosa selección de aquellos discursos que nos permitieran enriquecer la mirada de este periodo y, por tanto, se propuso organizar el análisis en relación a tres ejes:

a) La situacionalidad histórica a través de la mirada de los participantes.

b) El Sujeto y la formación del pedagogo. Prácticas y discursos.

c) El saber pedagógico y su validación.

Respecto al primer eje, y retomando algunos de los conceptos de la caja de herramientas para emprender una historia de las practicas, tales como dispositivo, practicas discursivas, relaciones de poder-saber, reglas del poder, entre otros, a la que ya hicimos referencia, es posible entender que la "educación" en este periodo histórico constituyó un punto crucial y blanco de dominación, control y depuración, cuyo foco significó la puesta en marcha de un ejercicio de poder sin precedente en la historia del sistema educativo argentino. El sistema educativo en todos sus niveles, y especialmente en el Nivel Superior Universitario, significó el blanco de la distribución, sometimiento y adecuación de los múltiples discursos que circularon en las instituciones para domesticar a los sujetos y a las poblaciones. Según el Ministro de Educación, Juan José Catalán la función pedagógica y su valor en este periodo vendría a subsanar la crisis subversiva que atravesaba las instituciones en el país, entendida como crisis espiritual.

En este sentido, el hallazgo de un documento testimonial inédito publicado por el Ministerio de Cultura y Educación (1977), titulado la “Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo”, ratifica lo planteado anteriormente en relación al papel que jugó la educación en este periodo. El discurso expuesto daba cuenta del peligro que significaba la presencia del subversivo a partir de la puesta bajo sospecha de la población educativa y la misión que la educación y el accionar docente debía asumir en tanto sujeto de sumisión.

Tras indagar cuales fueron los "criterios de transformación o de umbral" que operaron como condiciones de posibilidad de la época en que tuvo lugar la emergencia del dispositivo objeto de estudio, resulta pertinente dar cuenta de la complicidad ideológica de las nuevas autoridades que asumen en la UNSL, con el gobierno militar y que replicaba de manera efectiva sobre las prácticas desplegadas, especialmente en el campo del saber que se configuraba, donde se produciría un evento singular como resultó la realización del I Congreso Argentino de Ciencias de la Educación (UNSL, resol. N° 670/77); como organizador y sede ofició la Facultad de Ciencias de la Educación, llevándose a cabo desde el 9 al 14 de octubre de 1978. El interés de llevar a cabo tal evento, se evidencia en los argumentos que fundamentaban y sustentarían su organización.

En cuanto al segundo eje, El Sujeto y la formación del pedagogo. Prácticas y discursos, la emergencia del discurso pedagógico, en relación a la formación del pedagogo que circuló en el Congreso, da cuenta de la puesta en marcha del montaje de un nuevo dispositivo pedagógico, que rompe con la formación que se venía brindando en el periodo anterior. La educación hacia la cual se orientaron los diversos discursos expuestos en el Congreso daban cuenta de una pretendida Educación modeladora que buscaba formar a un “hombre ilustrado”, con elevadas facultades morales, un marcado sesgo espiritual sostenido en una visión cristiana, de formación en valores y con un importante sentido de lo Nacional, a partir de brindar una formación integral. Estos enunciados se pueden visualizar en algunos de los apartados seleccionados de las recopilaciones realizadas y que dan cuenta de los debates filosóficos y pedagógicos instalados durante la última dictadura en las instituciones educativas y especialmente en las universidades. Asi mismo, se resaltaba la necesidad de brindar una educación modeladora que potenciase determinados valores morales, acordes con la configuración de un nuevo Ser Nacional.

En la formación brindada se reconocía como un espacio de vacancia contar con una preparación significativa en investigación, entendiendo la necesidad de accionar y brindar una doctrina

oficial que contrarrestara las “desviaciones” de las que habían sido objeto las carreras humanísticas a partir de la intromisión de posiciones marxistas.

Respecto al último eje, finalmente, puede plantearse que los diversos trabajos dieron muestras de una fuerte inclinación hacia una filosofía idealista que se sustenta sobre el espiritualismo católico, con una marcada critica a visiones que pudieran cuestionar sus pilares centrales, tales como el pragmatismo, el existencialismo y el materialismo. La filosofía que se sustentaba en esa época reflejaba una jerarquía de valores donde Dios, la Patria y la Familia ocupaban un lugar central, en concordancia con la marcada influencia ideológica del nacionalismo, centrado de manera primordial en la persona, es decir, en el Sujeto.

Según los parámetros de lo que en la época se considera aceptable y deseable, se evidencia claramente un juego de relaciones de poder-saber singular que afectan la formación del sujeto en la época. Esta formación operó en dos niveles, entre un pensamiento nacionalista y católico y una pedagogía vinculada a una mirada cientificista, cuyo resultado sesgó la orientación en la formación del pedagogo, hacia una orientación idealista y espiritualista, que dio como resultado la producción de un sujeto acrítico y ahistórico.

El tema que movilizó esta indagación y los interrogantes que permitieron inquietar e iluminar el trayecto transcurrido desde la búsqueda de las fuentes hasta el análisis y escritura, significó reconstruir un acontecimiento relevante para la historia de la UNSL y la Carrera de Ciencias de la Educación en particular. El 1° Congreso Argentino de Ciencias de la Educación realizado en San Luis en 1978, arrojó un importante conocimiento sobre los discursos en torno a la formación del Sujeto Pedagogo, las directrices filosóficas - pedagógicas, así como las preocupaciones en el campo de la educación y el debate interdisciplinario en relación al aporte de las diferentes disciplinas como la sociología, la filosofía, la antropología, la historia, en relación a la formación de dicho sujeto.

La realización del mencionado evento, constituyó una táctica al interior de una estrategia mayor de programación de conductas singular al interior del dispositivo autoritario universitario local. En esta trama, el blanco de poder estaba orientado a fortalecer y legitimar el discurso pedagógico personalista, reflejado en numerosos trabajos expuestos en las distintas comisiones.

En este sentido, esta indagación consideró como punto de partida que la memoria resulta un tesoro frágil, sometido a las contingencias de la temporalidad y a las deformaciones intencionales, producidas por las políticas de olvido que ha ejercido el estado luego de aquella etapa de oscurantismo y dolor. La memoria no solo es una experiencia individual que debemos

emprender, sino que es social y colectiva, aun cuando cada uno de nosotros sea portador de sus memorias, estas se producen y se comparten. La memoria esta, entonces, situada y arraigada en esos intersticios, allí donde compartimos lazos de pertenencia y solidaridad con otros (Da Silva Catela, s. n). Esta mirada de la memoria nos permite pensar que es nuestro deber brindar a las nuevas generaciones de estudiantes un conocimiento acerca de la historia de la carrera de Ciencias de la Educación en San Luis.

Sin duda, llevar a cabo este trabajo ha constituido un desafío en el campo de la investigación histórica reciente que no podría haberse concretado sin el invaluable aporte del Archivo Histórico y Documental de la UNSL, tanto en sus fotografías, los dos Tomos de Actas, resoluciones, ordenanzas y demás documentación que resultaron esenciales para dar forma al presente trabajo. De este modo, adquiere valor las consideraciones de Paul Ricoeur (2000) cuando, plantea que el archivo constituye el lugar del testimonio en la construcción del hecho histórico, que permite reconstruir las huellas del pasado. En ese sentido, se espera que lo producido brinde un aporte a la historiografía de la universidad pública argentina, a la historia de la carrera de Ciencias de la Educación en San Luis, al PROICO "Hacer la historia, construir la memoria. Su impacto en las Ciencias Humanas" - al cual se pertenece como investigadora - y al Programa de Historia y Memoria de la UNSL que promueve la instauración de una política de historia y memoria en nuestra institución universitaria.

En cuanto a la opción teórico epistemológica asumida, por último, podemos decir que problematizar el objeto de estudio desde una perspectiva genealógica a partir de Michel Foucault, nos condujo a agudizar la mirada crítica de una historia pasada que se actualiza como huella dolorosa en el presente y que nos interpela en vistas a un futuro por venir. Indagar la interrupción democrática de la institución universitaria y de la UNSL en particular a partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976, adquiere sentido en nuestro presente y arroja una singular comprensión sobre nuestro pasado reciente. Este hecho constituyó, en el plano de lo personal, un trabajo reflexivo mediado por un análisis genealógico que implicó interpelar la triple ontología que nos atraviesa en tanto que sujetos en formación, en el compromiso de mantener viva la memoria de quienes hemos sido, de lo que estamos siendo y de las promesas que se plantean hacia el futuro.

Bibliografía

Da Silva Catela, Ludmila (2011). Pasados en conflictos. De memorias dominantes, subterráneas y denegadas. En E. Bohoslavsky et al (Comps.), *Problemas de Historia Reciente del Cono Sur, I*, Buenos Aires: Prometeo Libros/UNGS.

Foucault, M. (1985). *El discurso del poder*. Buenos Aires: Folios.

Foucault, M. (1991). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2001). *Vigilar y Castigar*. México: Ed. Siglo XXI.

Guyot, V. y Marincevic, J. (1992). *Poder saber la educación. De la teoría educativa a las prácticas docentes.* Buenos Aires, Argentina.

Kaufmann, C. (2001). *Las Comisiones Asesoras en Dictadura.* En *Dictadura y Educación. Universidad y Grupos Académicos Argentinos (1976-1983),1*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Presidencia de la Nación - Secretaria de Información Pública (1977). *Mensajes Presidenciales Proceso de Reorganización Nacional 24 de marzo de 1976*. Tomo 1.

Ministerio de Cultura y Educación (1977). *Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo.* Buenos Aires: Argentina.

Puiggrós, A. (2002). *¿Qué pasó en la educación argentina?: breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Editorial Galerna.

Riveros S. (2016). *Los dispositivos de formación en la constitución del Sujeto Pedagogo en la Universidad Nacional de San Luis 1939- 1983*. Apartado V.

La Formación en investigación en los profesorados en las carreras de educación de la FCH: significados de egresados/as

Facultad de Ciencias Humanas UNSL
Lorena Di Lorenzo
lorenanataliadilorenzo@gmail.com

Resumen

En el presente trabajo comparto avances de mi tesis doctoral en educación titulada: Formación en Investigación en educación en la FCH de la UNSL desde la última dictadura militar hasta la actualidad, centrándome en los significados de egresados/as de carreras de Ciencias de la Educación, Educación Inicial y Educación Especial que cursaron con planes de estudios concebidos en períodos democráticos.

En este marco, comparto los primeros análisis a partir de información construida a partir de equipos reflexivos, las primeras categorías aluden por un lado, a profesorados que se centran en la docencia pero no en la investigación, espacio destinado con fuerza en las licenciaturas. Por otro lado, las propuestas de formación son teóricas, con escasas experiencias prácticas, centrada en instrumentos de recolección de información y lectura en investigaciones ajenas al campo disciplinar o contexto inmediato, según los/as egresados/as.

1. Presentación:

Para analizar los significados construidos por docentes y egresados/as respecto a la formación en investigación en educación, trabajamos con tres técnicas de recolección de información: equipos reflexivos, entrevistas biográficas-narrativas y fuentes documentales.

Con el objetivo de propiciar instancias de discusión colectiva que promovieron la emergencia de significados de egresados/as y docentes respecto a la formación en investigación en educación, consideramos pertinente trabajar con el Equipo Reflexivo propuesto por Andersen (1994) puesto que es éste el que permite acceder a las experiencias, percepciones, interpretaciones de los sujetos de estudio respecto de un tema, explorando los significados asignados a la propia experiencia.

En el presente trabajo se comparten los primeros análisis de los equipos reflexivos con egresados/as de planes de estudio concebidos durante la democracia de diferentes cohortes, algunos del profesorado y otros de las licenciaturas en un mismo encuentro quedando los siguientes grupos por carreras:

-ECE M, Equipo Ciencias de la Educación y la sigla posterior representó la inicial del sujeto participante.

-EEE: equipo reflexivo con egresados/as del profesorado y licenciatura en educación especial.

-EEI: equipo reflexivo con egresados/as del profesorado y licenciatura en educación inicial.

2. Primeros análisis:

2.1. Significados respecto a ser docente investigador: "Ser docente o investigador/a"

Al reconstruir los significados de los/as egresados/as respecto a sus primeros encuentros con la investigación durante la carrera aparece una fuerte escisión entre el Profesorado y la Licenciatura, resaltando que el primero focaliza en la formación docente y la investigación recién aparece para los/as licenciados/as, en sus palabras:

"la mirada que tenemos del profesor de Educación Especial me formo para ser docente, no estaba dentro de mí la parte de investigación, jamás me preparo para salir como profesor, dos caminos muy escindidos, el profesor de escuela no investiga este mi pensamiento, tampoco había espacios, proyectos de investigación específicos de nuestra carrera, creo (…)" (MP EEE4)

"no se piensa en un Profesor Investigador como generador de conocimientos de sus propias prácticas" (E EEE4)

"la práctica investigativa es solo para los licenciados y el profesor no vivencia este espacio curricular o tener experiencias…" (N ECE 1)

"cuesta aceptar que la investigación debe formar parte de la formación del profesorado, el docente que sabe investigar tiene más posibilidades de dar mas respuestas a problemáticas que emergen de la realidad socioeducativa" (N ECE 1)

“Hay una alineación entre el profesorado y la investigación, habría que hacer más hincapié en el profesorado con la investigación…”(MA ECE2)

“la imagen del docente investigador no está avalada por las instituciones no está explotada, muchos profesores quisiera investigar y el trabajo no le contempla horas de investigación, si vos queres no te voy a reducir obligaciones responsabilidades, eso hace la gente que tiene familia es más difícil encima en educación (S ECE 2)

Tanto estudiantes de Ciencias de la Educación como de Educación Especial, remarcan la escisión entre la formación docente y la investigativa en los Profesorados y Licenciaturas, no pensarse como investigadores/as sintetiza los significados construidos en sus trayectorias durante el profesorado.

En varias citas se remarca la ausencia de la investigación en el profesorado y la segunda remarca un perfil que no se centra en el/la docente investigador/a de sus propias prácticas. A nivel curricular tanto el profesorado en educación especial como educación inicial, cuentan con una sola materia destinada a la formación en investigación, situación que cambia en la licenciatura.

Ciencias de la Educación cuenta con tres materias en el profesorado, pero algunos significados de los/as egresados/as remarcan que las vivencias y experiencias investigativas se producen en espacios curriculares de la licenciatura.

2.2. Significados respecto a quienes investigan: “Ser o no ser investigador/a: las elites y los/as olvidados/as”

Los/as egresados/as consideran que la comunidad que se dedica a la investigación es grupo selecto, una minoría que pueden lograr becas o pasantías. Sin embargo, se alude a que no sería el camino correcto y la necesidad de desmitificar que ser investigador/a es una opción, en sus palabras:

“no tenemos la posibilidad de ver la investigación como una área de vacancia o donde vayamos a trabajar y eso es una traba, no verla como desempeño laboral o práctica profesional (…) la investigación es para la élite y es un error (...)” (N ECE1)

“La investigación está muy cerrada a menos que conectes a través de una beca o pasantía” (MA ECE 2)

“Traigo un poco esto, para desmitificar que la investigación no es algo que se elija, creo que algunos estudiante realmente la elegimos y esa decisión es lo que nos impulsa a querer terminar, a encontrarle un sentido y a pensar a la investigación desde una lugar ético; quizás no es el campo más hablado en clases.”(A ECE 2)

Ser o no ser investigador/a, nos invita a reflexionar si debería ser una opción, como expresa un/a de los/as egresados/as, un campo laboral específico o debería. como dice otro/a egresado/a, ser el sentido de nuestras prácticas profesionales de manera transversal. Uno/a de los/as egresados/as remarca que está normalizado que se elige ser investigador/a y si los significados construidos al respecto es que son muy pocos los/as investigadores/as, quedarían pocas opciones de sentirla y vivenciarla como parte de la profesión.

No es casual que las propuestas curriculares que dividen la docencia de la investigación, construyan significados que implique en los/as egresados/as tomar opciones o una o la otra.

Si bien en el siglo XXI se institucionaliza la formación doctoral en las universidades latinoamericanas, Kreimer (2006) sostiene que se constituyen diversos grupos de investigadores/as: los/as integrados/as (que mantiene redes internacionales) versus los/as aislados/as (los que intentan responder a problemas locales y a su vez buscan imitar agendas internacionales).

A los/as *integrados/as y aislados/as*, sumaríamos los/as *excluidos/as*, aquellos/as que desarrollan experiencias y prácticas investigativas no reconocidas como científicas y que siguen disputando lecturas y comprensiones otras de mundo.

Y por último los/as *olvidados/as*, aquellos/as que ni siquiera se los/as reconoce como posibles investigadores/as, aquí encontramos a diversos colectivos de docentes de jardínes, escuelas primarias, secundarias y terciarios.

2.3 Significados de egresados/as respecto a las propuestas pedagógicas de los y las docentes

2.3.1 Formación teórica en investigación: la distancia con la práctica:

Formación teórica en investigación alude al estudio de la metodología por medio de libros y manuales, pero con escasas experiencias concretas. En este sentido, al caracterizar la formación en investigación recibida en la Universidad remarcan una fuerte tendencia teórica o academicista, con escasas prácticas investigativas, en palabras de los/as egresados/as:

“en el profesorado fue mucha teoría, no tuve una cercamiento a la investigación, algunas actividades específicas como hacer algunas entrevistas o encuestas(…)” (A- ENI 3)

“La materia de investigación no me sirvió mucho fue muy teórica, mucha teoría y no se llevó a la práctica la investigación, se vieron los pasos, muy desconectada de lo que nos hubiese servido. (P- ENI 3)

“No me acuerdo demasiado que hayamos ahondado demasiado en la investigación, recuerdos algunas cosas teóricas...pero de ir a investigar al campo de la educación especial, de ir a la practica...no no tengo recurso (…)” Va- EEE 4

“yo creo que es la falta de conocimiento previo, llegamos a las materias de investigación cuando estamos en cuarto año, esto podría variar si desde primero podríamos tener prácticas reales, acercando de manera más concreta y no cuando se llega a cuarto año y que son más difíciles de romper” (AM ECE2)

“los contenidos siempre fueron muy teóricos con poca práctica” (A ECE 2)

Los/as egresados/as ponen de manifiesto que la formación recibida en la Universidad estuvo orientada a trabajar los aspectos educativos e investigativos en clave teórica o como lo sintetiza un/a egresado/a una formación orientada a “imaginarnos un problema”.

Las significaciones que han construido, respecto de la formación en investigación es alejada, distante de la realidad, si bien no se puede dejar de reconocer que todo proceso formativo necesita una importante base teórica, ésta pierde sustento cuando no puede articularse con las prácticas o con el contexto macro-micro en el que se desempeñarán los/as egresados/as en el futuro. Si a esto le sumamos que las instituciones no universitarias no reconocen la figura del/la docente investigador/a, los saberes teóricos no tendrán la oportunidad de fortalecerse con los años.

Los/as egresados/as, expresan haber aprendido los pasos de una investigación, pero sin tener la posibilidad de llevarlos a una práctica, produciendo un desfasaje que no les permitió articular con situaciones reales.

2.3.2 Formación a través de teorías que no brindan recetas:

Una de las grandes incógnitas de una investigación radica en el cómo, cómo hago una investigación, los/as egresados/as suelen quedar a la espera de la receta, el paso a paso a seguir. Sin embargo, mencionan que la teoría metodológica no alcanza para adquirir esa receta, en sus palabras:

"Si bien estuvimos acompañadas, no hubo una receta o una método tenes que hacer así, así se toman teorías, que te dicen qué partes tienen que tener y es uno en la práctica te das cuenta cómo investigar, a veces estas escribiendo algo en un apartado y resulta que era de otro, no se trata un como nos enseñan en relación a un método, a lo mejor era lo que esperábamos nosotros, de venir de una investigación cuantitativa que tenes el paso a paso en cambio en lo cualitativo hay tantas maneras que no sabes para donde salis y te sentis atrapado". (L ECE 2)

"En relación a la Investigaciòn Cuantitativa (...) Si hoy debería aplicarlo, no se como hacerlo... Solo recuerdo los ejemplos en el cuadernillo, ejemplos que no tienen que ver con el ámbito educativo" (L ECE 2)

Es importante destacar como ambos/as egresados/as remarcan la necesidad de contar con él como, la receta para investigar. Por un lado, uno/a considera que en la formación cuantitativa los pasos están más claros, aunque no vinculados al campo educativo y expresan no saber aplicarlos. Por otro lado, la formación cualitativa se percibe más ambigua con un abanico tan amplio de posibilidades que dificulta la toma de decisiones y el camino a seguir.

En este marco es relevante mencionar las tradiciones que han atravesado la formación de investigadores/as.

Como se mencionó en el marco conceptual, Rojas Soriano (2008) caracteriza como aspectos negativos en la preparación de investigadores/as, la presentación de esquemas o modelos como un conjunto de pasos a seguir mecánicamente para llegar a una verdad científica. En este marco, la exposición de los temas metodológicos quedan en manos del/la profesor/a quedando el/la alumno/a en un rol pasivo, reproduciendo los vicios y deficiencias de la enseñanza tradicional. Aquí es importante mencionar que la búsqueda de recetas requiere de productos concretos que materialicen las indicaciones metodológicas.

Los significados de egresados/as respecto a la formación en investigación apuntan a la espera de una formación que les brinde recetas, que les resuelvan el cómo hacer una investigación, esto invita a revisar las propuestas de formación que puedan brindar criterios teórico-epistemo y metodológicos que en el marco de un proceso de investigación y estrategias y modos adoptados les permitan tomar decisiones reflexivas, fundadas y coherentes.

2.3.3 Formación que sobrevalora la investigación cualitativa por sobre la cuantitativa: los progres versus los demonios

Los/as egresados/as ponen en tensión las lógicas de investigación aprendidas y comparten significados que durante la trayectoria académica ubican a una lógica en un lugar superior a la otra, en sus palabras:

"(...) hay una cuestión muy arraigada de investigar para transformar y no una cuestión investigo para conocer, siento eso en todo momento si hago una investigación antes estaba en línea y deja por fuera otras líneas de investigación. Además se demoniza lo cuantitativo y sa valoriza lo cualitativo, demonización de tildar de positivista, cuando una investigación que las vincule o sea cuanti desde un lar crítico le da sólida y aportes (...) va por ahí" (A ECE1)

"No obstante hay un especie de miedo no de demonización, es violento, hay prejuicios por los paradigma cuantitativos, cuando un comprende que son complementarios los paradigmas, abordar desde un paradigma cuanti no signifca que sea malo...yo creo que investigar ya nos transforma". (N ECE1)

El debate cuali-cuanti no es nuevo, pero en pocas ocasiones nos preguntamos en qué estatus está hoy en las universidades. Bassi (2012) considera que hay en las universidades una reproducción a nivel académico en donde cada uno se declara cuali o cuanti y no se le puede preguntar nada más fuera de su área y orientan a sus estudiantes en ese sentido. Para el autor la situación más extrema consiste en presentar a una lógica como progresista o de izquierda y a la otra como fascista.

"Después de muchos años de confrontación sobre la metodología cuantitativa y cualitativa en las Ciencias Sociales, se podría suponer que el tema era una pieza histórica en la enseñanza de la metodología de la investigación; no obstante, esta discusión sigue teniendo vigencia. De hecho, se siguen dictando asignaturas separadas donde son presentadas como superiores, se

producen textos específicos para cada una de estas metodologías donde se plantean como antagónicas, inclusive en la dirección de tesis, muchas veces, se sugiere que el tesista opte por un enfoque u otro" (Enriquez, 2021, p. 87)

En este marco los/as egresados/as reconocen un prejuicio con respecto a la lógica cuantitativa y una sobrevaloración de lo cualitativo ubicándola en las tradiciones críticas que buscan la transformación social. Esto no es casual con egresados/as del plan 20/99 que incorporan lo cualitativo entre sus contenidos mínimos y cuya impronta apuntó a formar un/a profesional crítico/a comprometido/a con la transformación social.

Sin embargo, estos avances en las reformas curriculares no debieron venir acompañadas de la desvalorización de otras lógicas de investigación que pueden ser complementarias y aportar miradas distintas del mundo.

"El resultado de un proceso así es, claro, la reificación de la distinción y, sobre todo, la polarización del debate, que termina tomando la forma de dos tribus que viven a dos metros (y esto es literalmente así en las universidades) … pero no pueden hablar entre sí " (Bassi, 2012, p 2).

2.3.5 Formación a partir de instrumentos: experiencias de observar y entrevistar

En el marco de la formación teórica emergen algunas prácticas que terminan asociando y reduciendo la investigación a instrumentos como observar y entrevistar, en palabras de los/as egresados/as:

"(...) no diseñamos una investigación, tuvimos una práctica muy semejante a lo que plantea Agustina (...) ir a observar cómo era la práctica docente de la maestra de jardín (…)" C EEI

"(...) en las praxis también vamos observamos y vemos como es la práctica docente en el aula, se observa la clase (…)" (CY P- ENI 3)

"(...) la investigación es algo que se realiza a lo largo de toda la carrera haciendo entrevistas, desgrabadas, para mí es un campo que me gusta mucho buscando nuevas formas, por eso creo que no pude hacer una buena conexión con la investigación cuanti pero si con lo cuali". (S ECE2)

Los/as egresados/as sobre todo de las carreras de educación inicial remarcan significados respecto a la investigación que tiene que ver con la observación del aula, del jardín.

En el marco de una formación teórica, las pocas experiencias prácticas se vinculan con la observación y la realización de entrevistas a lo largo de toda la carrera.

Recordemos que el profesorado en educación inicial cuenta en el profesorado con un único espacio de formación explícito en investigación y la misma otorga un lugar central desde la restauración democrática a la actualidad, a la entrevista y la observación.

3. Reflexiones finales:

En esta ponencia hemos podido compartir algunos análisis de los significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en educación, los cuales marcan profundos quiebres entre el/la profesor/a y el/la licenciado/a. Las tres carreras objeto de estudio cuenta con el título de profesor/a y luego de licenciado/a.

Claramente identifican el/la profesor/a con el aula y el/la licenciado/a con la investigación por intermedio de la tesis/trabajo final, aunque no está muy clara la salida laboral del licenciado/a.

Como se puede apreciar en la figura síntesis, la formación en investigación en los profesorados pone en tensión un viejo debate respecto al binomio ser o no ser investigador/a.

Se visualiza una fragmentación en el colectivo docente respecto a la investigación, encontramos los/as integrados/as y aislados/as en las universidades, en los márgenes los/as excluidos/as aquellos/as que disputan otras epistemologías y metodologías y por fuera los/as olvidados/as, aquellos/as docentes de escuelas que no se los reconoce como posibles investigadores/as.

Significados de los egresados/as remarcan que los profesorados apuntan a la docencia y los pocos espacios curriculares destinados a la formación en investigación es teórica con escasas experiencias prácticas.

Dichas experiencias se asocian a la observación y la realización de entrevistas que reducen la mirada y la conceptualización de la investigación educativa.

Figura N° 10: Significados de egresados/as respecto a la formación en investigación en profesorados

4. Bibliografía

AGCE Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Jujuy,(2009) Didáctica de la Investigación educativa en la formación docente en Investigación educativa y trabajo en red. Noveduc Argentina.

Bassi J. (2012)*Cuali*/*cuanti*: la distinción paleozoica. Ponencia presentada en el *VII Congreso Chileno de Sociología*, realizado en Pucón, Chile, en 2012.

Di Lorenzo (2011) Redes de Docentes que hacen Investigación desde la Escuela: un aporte específicamente latinoamericano en el pensamiento pedagógico. Revista Argonautas. FCH. UNSL

Duhalde, M. Á. (2008) Pedagogía crítica y formación docente. En publicación: Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía. Moacir Godotti, Margarita Victoria Gomez, Jason Mafra, Anderson Fernandes de Alencar (compiladores). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Duhalde M. A. (1999) La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente. Ediciones Novedades educativas. Argentina.

Duhalde, M. A. (2011): "Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica". Extrait du Escuela hacia nuevos rumbos. disponible en: http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article249. [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2013]

Enriquez P. (2007) El docente investigador: Un mapa para explorar un territorio complejo. Editado por Ediciones Lae Laboratorio de Alternativas Educativas Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de San Luis.

Enriquez, P. (2021) Cuentos y anécdotas robadas: también pistas para dialogar en la formación sobre la praxis investigativa. Nueva Editorial Universitaria - UNSL, San Luis.

Kreimer, P. (2006) ¿Dependientes o Integrados?. La ciencia latinoamericana y la nueva división internacional del trabajo Nómadas (Col), núm. 24, abril, 2006, pp. 199-212 Universidad Central Bogotá, Colombia

Sanchez Puentes R. (2000) Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. Centro de estudios sobre la Universidad. Universidad Nacional Autónoma de México. Plaza y Valdez Editores.

El avance de una Pedagogía "Emprendedorista"

Facultad de Ciencias Humanas – UNSL
Carina Natalia Benítez
carina.benitez@gmail.com

Resumen

Este trabajo surge como parte del trabajo final de Maestría en Sociedad e Instituciones titulado "Las Políticas Educativas de los Nuevos Formatos Escolares: los casos Escuela Pública Digital (EPD) y Escuela Generativa (EG)". En la investigación avanzo sobre la comprensión de los nuevos formatos en el contexto actual tomando como fuente de análisis los documentos oficiales, normativas, discursos, recomendaciones de expertos, entre otros. Los Nuevos Formatos Escolares, EPD y EG, se enmarcan, según estos documentos en una propuesta pedagógica innovadora, recuperando fundamentos de la Escuela Nueva y las Pedagogías no – directivas en sus discursos. En este estudio cuestiono la enunciación de las pedagogías escolanovistas y no directivas en estos formatos y anunció la posibilidad de creación de un modelo pedagógico reconfigurado que llamo "Pedagogía Emprendedorista"

Palabras clave: pedagogía – emprendedorismo – nuevos formatos escolares –

Introducción

El tema desarrollado en este trabajo sobre el enfoque pedagógico de los Nuevos Formatos Escolares en San Luis, es uno de los ejes abordados el trabajo de investigación. Los demás ejes tienen que ver con las políticas educativas, la responsabilidad del Estado y el trabajo docente.

Aquí tomo la crítica que se alza sobre la escuela tradicional, los argumentos que refieren a los modelos pedagógicos escolanovistas y no – directivos y, por último, las características de estos formatos enmarcadas en la lógica empresarial.

La crítica al sistema tradicional: acabar con la escuela

Las Escuelas Públicas Digitales (EPD) como las Escuelas Generativas (EG), son instituciones educativas creadas en la provincia de San Luis en desde comienzos del 2011 las primeras y 2016 las segunda, bajo el resguardo normativo de la Ley de Escuelas Experimentales. Esta promueve la creación de alternativas pedagógicas de corte innovador. Actualmente en el Sistema Educativo de la provincia, conviven al menos cinco sistemas distintos, a saber: Estatal (tradicional), Privado (tradicional), Autogestionado (innovador), Digital (innovador), Generativo (innovador). El sistema que se inaugura con las Escuelas Autogestionadas abren camino a la imbricación de lo público y lo privado de tal manera que se difuminan sus límites. El Estado financia las Escuelas por número de alumnos, pero es una asociación privada quien administra, contrata y tiene la responsabilidad sobre la institución.

El discurso innovador que emerge de estas propuestas, conlleva el cuestionamiento del sistema "tradicional", desde el enfoque pedagógico. Una nota de Infobae del año 2014, anunciaba "Porque la escuela tradicional es un fracaso en todo el mundo" "El modelo educativo que fue tan efectivo durante más de un siglo entró en crisis y ya no puede dar respuestas a las necesidades sociales del siglo XXI" Expresiones como las de este medio de comunicación, son muy recurrentes en la provincia de San Luis.

Las críticas al modelo tradicional en la provincia fueron apareciendo en los medios, en los discursos políticos para allanar el camino a la creación de formatos alternativos.

"En lo relativo a la estructura edilicia, indica que: "Hoy, los edificios de las escuelas son los mismos de la era industrial. Si tomamos los planos de aquellas fábricas, los de una cárcel y de una escuela, veremos que son iguales. Sus diseños son idénticos" (Rodríguez Saá, citado por Reyes y Enríquez, 2022, p. 57)

Los debates y reflexiones que se dan en el campo educativo acerca de cómo aprenden y cómo se enseña en las escuelas hoy, ponen en la mira a la escuela, porque se centran en el

cuestionamiento de la función social que la misma cumple o debiera cumplir. Los gobiernos y quienes participan de esas definiciones e intencionalidades, se apoyan en análisis de corte neoliberal, economicistas que reducen el fenómeno educativo a una lógica de mercado. Toman como referencia las evaluaciones estandarizadas, que muestran solo una lectura recortada. Sin dudas hay que transformar la escuela, existe consenso social en esto, de lo que se trata es de analizar que se quiere cambiar y para qué.

Lo que se conoce como "Escuela Tradicional", es una corriente de pensamiento pedagógico, que se asocia a la enseñanza Jesuita, basado en una lógica verticalista, de aprendizaje memorístico, la repetición y los métodos de castigo y premios, entre otras características. La Escuela de la modernidad, creció bajo la figura de una "maquinaria", como la han definido y caracterizado, filósofos, pedagogos, artistas. Es un dispositivo que permite "enseñar todo a todos". Inspirada en la Didáctica Magna de Comenio, la Escuela nació como herramienta para homogeneizar, disciplinar, lograr cohesión social y reproducir el orden social hegemónico.

La "Escuela Tradicional" a cargo del Estado, además de reproducir el orden hegemónico, se convirtió para las clases subalterna, en muchos casos, en la única forma de acceso al conocimiento cultural "válido" para la inserción laboral, social y política en las sociedades capitalistas. Visto de otro modo, sería reducir la educación a una perspectiva determinista y lineal.

Desde las perspectivas liberales de educación, la idea optimista de la formación como medio de ascenso social. Estas perspectivas que se nutren de las teorías del capital humano, que sostienen que el crecimiento económico, el desarrollo productivo y la disminución de la pobreza se logran invirtiendo en capital humano. Es decir, abonan concepciones acerca de la inversión en formación de recursos para el mundo laboral. SANDOVAL VÁSQUEZ, J. F y HERNÁNDEZ CASTRO G. (2018)

Brailosvsky (2019) reflexiona sobre la crítica que, en el campo educativo, se le realiza a "lo tradicional", desde dos perspectivas diferentes que defienden "lo nuevo". Una que el autor llama *escolanovismo emancipador* y otra *pseudo escolanovismo* de mercado. Ambas posturas sostienen la crítica al modelo tradicional, aunque lo hacen con intenciones distintas.

El planteo del Banco Mundial (BM), que se expresaba en el documento "Aprendizaje para Todos", del 2011. Año en el que en San Luis se aprueba el Proyecto de Ley de Escuelas Digitales. El BM viene anunciando "son muchos los datos empíricos que muestran que una

gran cantidad de niños y jóvenes de países en desarrollo finalizan la escuela sin haber adquirido los conocimientos necesarios." (2011 p. 4)

Si bien no hay referencias concretas de los datos empíricos que el banco señala, la afirmación de que el paso por la escuela no resultó satisfactorio en términos de utilidad, es de entrada, llamativa y preocupante. Hay también aquí una postura respecto de los "conocimientos necesarios", los que evidentemente ya están definidos por el Banco y guardan relación con el terreno productivo.

La estrategia del Banco "Aprendizaje para todos, más allá de la escolarización" (BM, 2011) corre el foco de la escuela como ámbito principal de constitución de subjetividades y transmisión de cultura. Esto cabe para el análisis en el contexto provincial de las Políticas Educativas implementadas.

"La nueva estrategia se centra en el aprendizaje por un motivo muy simple: el crecimiento, el desarrollo y la reducción de la pobreza dependen de los conocimientos y las capacidades que adquieren las personas, no de la cantidad de años que pasan en un aula" (2011, p. 7)

El enfoque economicista del BM, asume que con educación se reduce la pobreza, pero además carga a la educación con la responsabilidad de dar respuestas sobre los problemas que son sociales, económicos y políticos. Diciendo además que los conocimientos que se necesitan para hacer frente a esas dificultades, no se aprenden en la escuela.

Los argumentos escolanovistas: desescolarizar para privatizar

Los modelos pedagógicos merecen ser estudiados desde una visión integral, que apele a la reflexión del momento histórico concreto y de relaciones de poder, que le hacen cobrar vigencia y sentido para una sociedad en particular. El traslado de modelos descontextualizados a problemas actuales para que sirvan de receta para solucionarlos, es una práctica habitual de los gobiernos actuales y sus técnicos asesores.

En documentos sobre la creación de los formatos escolares EG, se hace mención al autor Axel Rivas integrante de CIPPEC, quien en su libro, 50 innovaciones educativas para escuelas, cita a los pensadores como Ivan Illich en su propuesta de desescolarizar la sociedad. Esta cita que es traída a la realidad actual, lejos de ser una propuesta libertaria sirve hoy como receta para implementar políticas de privatización y ajuste.

Illich con la "Sociedad Desescolarizada", Reimer y "La Escuela ha muerto" denuncian los peligros de la escuela. Entre los años 60 y 70, este pensamiento pedagógico promueve la

eliminación radical de la escuela, orientadas principalmente por la libertad y en contra de la opresión de las instituciones. Una sociedad sin escuelas, como respuesta desde abajo al orden autoritario establecido en el seno de las sociedades capitalistas.

Reimer en su obra "La Escuela ha Muerto" señalaba que la Escuela Moderna tiene funciones sociales que no habían sido cuestionadas hasta ese momento. La función de custodia, de selección del papel social, la doctrinaria y la educativa. Denunciaba al respecto, "Las escuelas penetran las vidas y las personalidades de sus estudiantes con poderosas e insidiosas maneras, habiendo llegado a convertirse en la institución dominante durante los años de formación de la vida del hombre moderno" (1973, p. 35)

La desaparición de la escuela, en este caso se anuncia en sentido distinto al que propone el BM. Para los pensadores de la desescolarización, la institución escolar es una amenaza, en tanto que es considerada una máquina de moldear sujetos. El cuestionamiento apunta al lugar de las instituciones en las sociedades industrializadas, con sujetos formateados y estereotipados que reproducen el orden vigente. Es una crítica que se lanza desde sectores que se oponen a ese orden. Como sostiene Saldivar,

"el planteamiento de Illich sobre la escuela sustentada por las sociedades industriales avanzadas, y su carácter reproductor de las debilidades y perversiones del capitalismo industrial. Es difícil también dejar a un lado su idea de recrear la sociedad para que el individuo adquiera la autonomía y creatividad a la que como ser humano está llamado." (2016, p. 6)

La tesis de la desescolarización y la creación de redes de aprendizaje, tuvieron su anclaje en la crítica de la escuela al servicio del capitalismo. También contribuyeron a la reflexión pedagógica de una educación más humanista y con fomento de la autonomía.

A diferencia de lo que ocurre en la actualidad con la recuperación de estas ideas, la propuesta del BM, es quitar de escena a la Escuela, poniendo el foco en los aprendizajes. Los mismos que pueden acontecer en cualquier escenario. La dirección de este cuestionamiento es inversa, parte de los sectores dominantes para refundar nuevas construcciones hegemónicas acerca de la educación de los países. Eliminar la enseñanza y la escuela es propiciar la creación de formatos focalizados, menos costosos que la gran maquinaria escolar.

La Pedagogía Emprendedorista:

El avance de los nuevos formatos escolares logró implementarse con relativo consenso en la sociedad sanluiseña, esto en gran parte se debe a la difusión mediática que tuvo el modelo

inspirado en un movimiento pedagógico conocido como Escuela nueva. Este nace como alternativa critica frente al autoritarismo, que, en el siglo XIX, registraba la escuela tradicional.

Estas experiencias basadas en el uso escolar de métodos de participación activa, inspirados en los intereses de los alumnos, se retoman desde las formas actuales. Los conocimientos que se impartidos tienen relación directa con el entorno natural y concreto, su formato es abierto y flexible. Considero que es necesario leer los procesos educativos desde su perspectiva histórica y con las características sociales, políticas y económicas del momento, para no trasladar discursos que tuvieron su explicación y fundamento en una época, a otra, vaciándolos de sentido.

Los elementos escolanovistas presentes en los fundamentos de los "*Nuevos Formatos Escolares"* en San Luis, se ven en los Proyectos Educativos Institucionales diseñados por la Universidad de La Punta para los estudiantes de las EPD, sobre el aprendizaje autorregulado, se basa en el principio de autonomía académica de los estudiantes.

Todo este encuadre epistemológico sobre el enfoque de aprendizaje autorregulado, resulta complejo y paradójico de llevar a la práctica, teniendo en cuenta que, tal como lo definen la población que asiste a estas escuelas presenta una importante diversidad.

"con óptimo rendimiento escolar en un 50%, alumnos con historial de repitencia de un año o más, en un 20%, deserción escolar en un 20%, sobre edad en un 5% y NEE en un 5% provienen de diversos estatus sociales y culturales. Un 4% son integrantes de comunidades originarias, un 39% son alumnos de zonas rurales, ubicadas en la geografía provincial, y el 57 % restante son de la ciudad de San Luis, habitantes de diversos barrios de la misma, los que presentan la diversidad socio económica cultural, propia de ciudad, con una política de inclusión habitacional, que alcanza a todos los habitantes de la provincia, hijos de trabajadores del estado, comerciantes, cuentapropistas, subsidiarios, desocupados, y otros". (PEI, 2013. ULP)

Teniendo en cuenta esta descripción de la población que ingresa a las EPD, respecto al rendimiento escolar "tradicional", donde el proceso es direccionado, surge el interrogante ¿Cómo se espera que se logre la autonomía? En el proyecto de la ULP no se evidencia una propuesta que suponga la transición entre un sistema escolar al otro.

De lo analizado en estos documentos institucionales, no hay claves que permitan interpretar que los objetivos apunten a estrategias de "autogobierno" y la autonomía académica. No se

plantean los momentos, ni la guía de los procesos de elección del propio recorrido o trayectoria académica. Queda a libre decisión de los protagonistas y de la manera que ellos lo decidan.

Esta perspectiva de libertad, vacía de reflexión, carga en la iniciativa individual o sea en los propios intereses particulares, lo que en realidad son intereses de una clase social. Desde una perspectiva crítica, lo natural, no existe. La naturaleza humana es una construcción social, un conjunto de relaciones sociales configurada históricamente. Por lo tanto, la libertad que se pregona está atravesada por los intereses de una sociedad capitalista y de consumo. Lo que se presenta en cada sujeto como motivaciones particulares, son el producto de una época.

En términos gramscianos, "*Solo se es libre si se es autónomo, y la autonomía supone el pensamiento crítico"* el concepto de libertad, no es entendida en términos naturalistas. Es el resultado de una educación que sea capaz de generar procesos de autocontrol y autodeterminación individual. Libertad es autonomía y esta va unida a disciplina, "*que limita la arbitrariedad y la impulsividad irresponsable*", o sea, la internalización de una *dirección consciente* que libera, que permite superar la resultante de la coerción." (Gramsci citado en Rigal, 2011 p. 126)

En cambio, considero que estos modelos corresponden a una "Pedagogía Emprendedorista", modelo que presentaría rupturas y continuidades con el enfoque tecnicista. Esta última basada en Primero en el papel del docente como ejecutor de planes y programas definidos por expertos. Es emprendedorista, por que sostiene el individualismo en el proceso, el fomento del protagonismo de las plataformas digitales, que desplazan al docente y transicionalmente, lo colocan en papel de "facilitador".

El docente facilitador/emprendedor es que actúa como un mediador entre la propuesta que ofrece la plataforma (e learning) y los estudiantes. Además de ser quien gestiona y administra las distintas opciones que se les presentan como oportunidades de aprendizaje, para estudiantes "autónomos".

"La consigna de formar emprendedores, entonces, aunque se presente como un modo de empoderar a los sujetos, es también un modo de socializar a las jóvenes generaciones en un nuevo orden laboral donde se busca desdibujar los derechos y la estabilidad laboral para bajar los costos del empleo y favorecer a los grandes capitales" (Braislovsky, 2019, p. 125)

Se pretende el desarrollo de una "actitud emprendedorista" de los estudiantes para convertirse en gestores de sus aprendizajes. Esta perspectiva desplaza toda posibilidad de construcción colectiva por una dinámica en la que es factible progresar de manera individual.

Este cambio en el escenario educativo provincial, enfrenta a educadores, sindicatos y comunidad educativa en general, a la necesidad de organizarse colectivamente. Para recuperar la escuela como territorio de resistencias y acompañar a las nuevas generaciones en procesos formativos integrales que no obedezcan de manera acrítica a las lógicas mercantiles.

Bibliografía

BANCO MUNDIAL (2011): Aprendizaje para Todos: Invertir en el conocimiento y las habilidades de las personas para proponer el desarrollo.

BRAILOVSKY, D (2019) Pedagogía entre paréntesis. Noveduc. Buenos Aires, Argentina.

DECRETO 1979-2018 ME Anexo III – Sobre la creación de secundarios generativos rurales- San Luis

ENRIQUEZ, P.; REYES, M. 2022 - La Era Digital como universo teórico – político de la Escuela Generativa. Sin Fronteras entre lo Público y lo Privado. Las Escuelas Generativas en San Luis. Extraído de https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/libros/SinFronterasEbook.pdf

ILLICH, I (2016) La Sociedad desescolarizada. Editorial tierra del sUr

REIMER, E. (1973) La Escuela ha muerto. Alternativas en Materia de Educación. Barral Editores

RIGAL, L. (2011) Gramsci, Freire y la Educación Popular. A propósito de los movimientos sociales. Gramsci y la Educación. Noveduc. Buenos Aires Argentina.

RIVAS, A. (mayo de 2018). Un Sistema Educativo Digital para la Argentina. Documento de Trabajo N°165. Buenos Aires: CIPPEC.

SANDOVAL VÁSQUEZ, J. F y HERNÁNDEZ CASTRO G. (2018*)* Crítica a la teoría del capital humano, educación y desarrollo socioeconómico- Revista Ensayos Pedagógicos. Vol. XIII, Nº 2 Julio-diciembre, 2018 (ISSN 1659-0104)

URL: http://www.revistas.una.ac.cr/ensayospedagogicos DOI: dx.doi.org/10.15359/rep.13-2.7 De la página 137 a la 160 del documento escrito

ZALDIVAR (2016) Desescolarizar la vida. Iván Illich y la crítica de las instituciones educativas. Historia y Memoria de la Educación 5 (2017): 561-566 Sociedad Española de Historia de la Educación.

“El desafío de generar nuevas maneras de transitar experiencias de lecturas en espacios de formación inicial”.

IFDC-SL.
Hugo Rolando Baigorria.
María Lourdes Marchesi.

Ella siempre estuvo ahí esperando ser convocada…

Desde que se empieza la carrera de formación en algún profesorado siempre se está leyendo, interpretando, analizando los textos de Paulo Freire y todo así hasta los días de trabajo, incluso hasta después del retiro, hay tanta riqueza en sus escritos, entrevistas que es imposible evitar la relación o evocación con esos textos. Este pedagogo que desde su Brasil iluminó y sigue iluminando a toda la comunidad mundial, para seguir pensado y pensándose cada uno para desde allí proyectar el rol de educador, o analizar cada fenómeno educativo. Lo interesante es que la mayoría de los textos de Paulo Freire se volvieron atemporales, universales geográfica y políticamente.

Es decir siempre hay una buena oportunidad para que todos los que de una u otra manera se relacionan con situaciones educativas, para encontrarse con los escritos de Freire, ya que con un leguaje simple ofrece ventanas donde cada uno puede mirar o construir la mirada de un paisaje hasta ese momento desconocido, en todo caso tramar redes que operen en un proceso pedagógico tamizado por la democratización de la enseñanza y por ende el aprendizaje en un marco de diálogo abierto donde todos se sientan que algo tienen que aprender, algo para aportar, escuchar y ser escuchado.

En ese sentido se piensa el siguiente trabajo a la luz del texto la Pedagogía de la Pregunta originado en el diálogo entre Paulo Freire y Antonio Faúndez, pero será orientado hacia la formación de la pregunta, ya será contextualizado en la formación de profesores de educación primaria en el primer año en el espacio de práctica. Este texto de base comienza con la siguiente expresión:

¡Ah, sin duda! El profesor es quien detenta la verdad y, como tal, tiene que decir la verdad. Pero ninguno de nosotros tiene la verdad, ella se encuentra en el devenir del diálogo; como decía Hegel "la verdadera realidad es el devenir", no

el ser ni el no ser, sino una tensión entre ambos —el proceso histórico es el verdadero—. Así, cuando se propone que lo verdadero es una- búsqueda y no un resultado, que lo verdadero es un proceso, que el conocimiento es un proceso y cuanto tal, tenemos que hacerlo y alcanzarlo
_por medio diálogo -por medio rupturas –esto no es aceptado por la gran mayoría de los estudiantes que están acostumbrados a que el profesor, jerárquicamente, tenga la verdad, sea el sabio, y por lo tanto no aceptan el diálogo. Para ellos el diálogo es señal de debilidad por parte del profesor, para ellos la modestia en el saber es muestra eje debilidad e ignorancia.

En una clase donde se aborda el análisis de las Cartas a quien pretende enseñar, de Paulo Freire, dado que es el primer año de la formación hay algunos supuestos de que los alumnos no están muy familiarizados con lecturas en clave de la escritura de Freire y se comienza con la presentación de las cartas y la consigna es que cada uno pueda leer a todas y luego elegir alguna que lo movilicen evocando la elección de la carrera y su paso por distintos niveles del sistema educativo.

Precisamente la incertidumbre de los profesores era la manera cómo motivar a las lecturas, pero no como una obligación o algo que hay que hacer para tal materia, sino promover una lectura comprometida, una lectura que llegue a cada uno, que lo conmueva y desde allí establecer algunas relaciones con las experiencias vividas, en las reuniones surge la idea de comenzar con algunas preguntas, pero preguntas que pregunten, que vinculen, que abran un diálogo en la clase. Es así que se llega a la conclusión de que se debía preguntar ¿Cómo fueron o si recuerdan momentos en que estos alumnos tuvieron los primeros contactos o experiencias con la lectura? Para asombro de los profesores se produce un silencio (vale aclarar que la clase se componía de unos setenta alumnos) Luego de ese silencio comienzan algunas participaciones: yo me acuerdo de mi abuela que me enseñaba a leer, yo recuerdo mi maestra de primer grado…etc, pero alguien dijo las primeras palabras que yo aprendí junto a mi hermana un año mayor que yo, fueron *poder judicial*, otra alumna dijo *aprendí a leer sola para evadirme de lo que pasaba en mi casa porque nadie se ocupaba de mí*. Y así siguieron las participaciones con ese tipo de experiencias, que para asombro de los profesores no había repuestas ni aclaraciones, es decir como plantea el texto una pregunta que no es burocrática. A partir de allí surge un ambiente de diálogo donde se animan a participar y contar su experiencia, y se produce una ruptura cuando alguien dice: porque nos preguntan estas cosas? ¿Qué tiene que ver mi experiencia con lo que voy a hacer en un futuro? Y otros comienzan a

contestar sobre la importancia de como las experiencias de niño van forjando algunas costumbres, hábitos, afinidades, aprendizajes etc. El diálogo continúa, algunos contestan que esas experiencias serán tenidas en cuenta ya que cuando sean educadores deberán tener en cuenta a los niños que tendrán en sus aulas, saber escuchar, comprender, etc. Aquí se puede hablar de la *pedagogía de la pregunta para la formación*. A partir de este momento ya los alumnos fueron a las lecturas con otra actitud, ya no se trataba –como dice P.Freire- de pasearse libremente por las palabras, sino una lectura comprometida, abrir un diálogo entre el texto y el lector.

Aunque la mayoría participó algunos no estaban muy conforme con lo que se planteaba, ya que ellos esperaban que se hablara solamente de las cartas, es decir el contenido o tema del día incluso no lo dijeron de buena manera. La ruptura avanza y cada vez con más fuerza, pero es el devenir del diálogo el que sostiene el vínculo y allí se produce o se da un proceso de pensar y pensarse cada uno desde su lugar y vivencia, incluso los profesores que no pudieron dar respuestas acabadas y pasado el tiempo siguen en la búsqueda. Otra vez la evocación al texto: *al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar, que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, mas también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace,* seguramente en las clases venideras ya no será la misma actitud con la enseñanza, otros caminos se abren, y una nueva tensión entre lo que se sabe y debe ser enseñado y lo que no se sabe y debe ser puesto a consideración ante los alumnos para comenzar a construir otra autoridad pedagógica que interpele a todos los actores del aula, en un proceso de aprendizaje de la enseñanza que vaya en búsqueda del saber de los estudiantes. Es muy interesante comprobar el cambio que se produce en el aula cuando se abordan temas –que sin desviar las intenciones de la clase- que tienen que ver con la realidad de los estudiantes o al menos temas cercanos a sus realidades, y no reproducir rutinas, "recetas" que vienen desde los albores de los años en las aulas; y sienten que ellos también tienen algo que decir, contar, compartir, no sólo escuchar.

Pero en este ir de camino sigue rondando este interrogante: ¿Como se deconstruyen las experiencias para salir de una actitud burocrática, autoritaria para fortalecer una escena educativa más democrática, integradora y colectiva donde todos se sentirán partícipes de un proceso pedagógico cuyo fruto será el conocimiento compartido? Con el paso de los años se fue configurando un formato de enseñanza y aprendizaje unívoca, las nuevas generaciones de docentes deberán construir otras miradas y formatos donde la autoridad pedagógica es

construida entre todos, y tanto el aula, la experiencia y los saberes operaran en esa construcción. Para que esto se dé es necesario poner en discusión o a consideración las propuestas de formación sobre el modelo de docente que se está forjando, por consiguiente, es necesario volver a los que plantea el prefacio del libro de P. Freire Cartas a quien pretende enseñar; pensar en *estrategias que portan un determinado proyecto de sociedad, de educación, de alumno y de maestro, y que es preciso desentrañar y discutir. Políticas y estrategias que hablan de protagonismo, profesionalización, autonomías docentes, pero que continúan de hecho profundizando el perfil subordinado y subvalorado del oficio docente, condenando a los maestros a la enajenación y a la mediocridad, a ser ciudadanos de segunda, implementadores de currículos y textos escolares, facilitadores de aprendizajes en cuya definición y orientación no participan ni tienen control.*

A partir de lo anteriormente dicho surgen otros interrogantes en clave de P. Freire: ¿para qué formar, y cómo hacer para achicar las distancias entre los discursos de los dominados y los dominantes?; y es allí donde cobra sentido nuevamente analizar o tensionar los dispositivos de formación de los nuevos docentes a la luz del contexto actual, y las experiencias que traen las nuevas generaciones al aula. De nuevo volvemos al texto que convoca esta escritura: *Lo importante, sobre todo, es unir, siempre que sea posible, la pregunta y la respuesta a las acciones que hayan sido practicadas o a las acciones que pueden llegar a ser ejecutadas o rehechas.* Y es aquí donde se juega su existencia el formador de formadores, sale de su zona de confort para ir en búsqueda de la palabra que estuvo inquieta durante un tiempo y luego fue silenciada, guardada, reprimida en las mentes y cuerpos, y es momento de rehacer eso que tal vez quedó inconcluso.

En un pasaje del documental de Olga Cossetini, ella cuenta cómo se las ingenió para hacer *que aquel puñado de niños acaso olvidados pudieran insertarse activamente en la vida áulica*, y fue a través de la imitación del canto de los pájaros que ellos comenzaron a vivir, y sigue contando como cambiaron su manera de ser y actuar. A veces no es necesario crear un laboratorio de diseño de preguntas sino simplemente mirar alrededor y poder identificar al educando y sus intereses, interrogantes, o buscar la manera de que eso que tienen para decir o preguntar lo hagan. En diálogo entre Antonio y Paulo aparece esta idea: *Vivir la pregunta vivir la indagación mi asombro que hacer? Que decir insertarse en el acto de conocer.* Es la manera de existir si se piensa que en las instituciones educativas como un lugar que hay que habitar, vivir, sentir, es decir donde se involucra el ser en toda su plenitud porque las

dimensiones del lenguaje pueden ser inacabadas; por ende, culminará con la transformación de la persona que será uno de los grandes relatos de la educación actual.

Es por eso que no hay que olvidar lo que plantea W.Kohan en "Freire Más que Nunca", que este pensador latinoamericano no solo escribió sobre filosofía y educación sino que vivió en un estado de especulación y propuesta a partir de pensar la educación en su más profundo sentido, porque en definitiva la naturaleza política de la educación será sacar al oprimido de ese lugar. En otras palabras, a Freire no solo hay que leerlo, interpretarlo, sino vivirlo, resignificarlo, ya que la cantidad de ventanas que abre permite entradas, miradas y salidas hacia paisajes que cada uno irá construyendo, imaginando o delineando, ya que cada vez que se lee se evoca sus escritos adquieren la categoría de mito ya que cobra vida nuevamente, se vuelve atemporal. Es muy interesante ver como los estudiantes pueden vivenciar y hacer "carne", esas palabras que fueron escritos en otros tiempos pasados. El compromiso con lo que escribe, hace y dice tienen una coherencia infinita, su militancia por los ideales –que a esta altura se puede decir- que son universales ya que en la geografía mundial son reinterpretados, analizados y llevados a la práctica, ya que los mismos no son unos simples programas o planes sobre educación sino que plantea un posicionamiento filosófico, ético y político sobre la educación; que también vale decir que para nombrar la educación desde la esencial freiriana, es necesario tener un sentido amplio e involucrar al ser humano en todas sus dimensiones: *Por eso, intento entender el valor educativo y filosófico del pensamiento y de la vida de ese hombre que tanto provoca en el campo de la educación. ¿Cómo es posible que, alrededor del mundo, las ediciones de sus libros sean leídas por millones y en su tierra se pretende expurgarlo de la educación nacional? ¿Cómo apreciar el valor de esa figura fuera de la lógica del petismo o del antipetismo? ¿De qué manera considerar sus contribuciones, a partir de una perspectiva no partidaria, para pensar, más ampliamente, la "politicidad" de la educación?* (Kohan 2020).

Siguiendo a Kohan es necesario hacer un esfuerzo para aproximarse a las ideas de Freire, el esfuerzo que él plantea para acercarse a sus ideas, para incorporar lo que traen en sus entrañas y desde allí nutrir acciones que comprometan y asombren a todo el auditorio áulico e ir en búsqueda de una formación que salga de la intelectualidad burocrática, tomar posicionamiento desde la pregunta creativa que toque a la persona en su plenitud. Siguiendo Kohan este ejercicio de escritura tensiona las ideas, complejiza la mirada de tantas frases que muchas

veces ilustran trabajos, láminas o carteleras en las instituciones educativas, ya que se necesita ir hasta las ideas profundas de cada uno y aprehender lo que este pedagogo brasilero hizo, escribió y militó, y aun hoy esas acciones cobran vigencia. Esa escritura que transporta, orada pensamientos que más adelante cobraran otras formas, siempre irregulares como la piedra que el agua fue modificando según los tiempos, pero sin perder de vista esas *utopías pedagógicas*.

Finalmente es necesario seguir pensando, analizando y complejizando lo que ocurre en el salón de clases a la luz de las ideas de Paulo Freire actitud que ayudará a seguir en la búsqueda de la pregunta que abra nuevos caminos, posicionamientos y que incomoden a todos los actores, esa que va a encuentro de un ser inacabado, que reordene las coordenadas del pensamiento burocrático y estandarizado. Seguramente nuevas lecturas o relecturas de los escritos de Paulo abrirán otros interrogantes, porque es de suponer que él tenía claro sobre el inacabamiento de las personas, será por eso que habrá que seguir militando en contra de la castración de la curiosidad.

Bibliografía:

- Kohan Walter, Paulo Freire más que nunca. Una bibliografía filosófica. Clacso. Buenos Aires 2020
- Freire Paulo, Faúndez Antonio. Una pedagogía de la Pregunta. Ediciones la aurora. Ginebra Suiza. 1985
- Freire Paulo. Cartas a quien pretende enseñar. Siglo veintiuno ediciones. Buenos Aires 2020

Valoración de estudiantes de un curso de ingreso de matemáticas utilizando la metodología de clase invertida

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, UNSL

Espinosa, Analía Isabel
aiespinosa@email.unsl.edu.ar
Aliaga, María Laura
aliagalaura@gmail.com
Garciarena Ucelay, José Martín
jmgarciarena@email.unsl.edu.ar
Renaudo, Juan Antonio
juanantoniorenaudo@gmail.com

Palabras clave

Estrategias de enseñanza, clase invertida, Ingreso universitario, Valoración de estudiantes

Resumen

Hace varias décadas que el ingreso y permanencia viene siendo una problemática universitaria por múltiples aspectos, que van desde la brecha escuela media-universidad hasta el oficio de ser estudiante (lo que implica hábitos de estudio, sumados a aspectos emocionales que influyen en la vida universitaria). Actualmente, en la Universidad Nacional de San Luis, la tasa de deserción durante el primer año en carreras de ciencias económicas oscila entre el 35% y 45%.

Como docentes de primer año, y atendiendo a esta problemática, consideramos que es necesario plantear la enseñanza de la matemática de modo de asegurar relaciones entre el conocimiento y la aplicación, particularmente en futuros profesionales de Ciencias Económicas. Por esto, durante el año 2022 se propuso el desarrollo del curso de nivelación utilizando el modelo de clase invertida, considerando la potencialidad que brinda esta metodología de enseñanza-aprendizaje en relación a las clases tradicionales. La intención del equipo docente al utilizar esta metodología fue fomentar la autonomía y sentimiento de competencia del estudiante, aspectos que están relacionados con la motivación intrínseca y con su satisfacción académica, que son parte de las variables predictivas de deserción según numerosos autores.

El presente trabajo tiene como objetivo explicitar y analizar las opiniones de estudiantes de las carreras de Contador Público Nacional y Licenciatura en Administración de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la UNSL, respecto del curso de nivelación de Matemáticas con la modalidad implementada.

Esta investigación es de tipo descriptiva-exploratoria y fue realizada con el fin de mejorar nuestras prácticas docentes.

Introducción

El presente artículo muestra las percepciones y valoraciones de estudiantes ingresantes a carreras de ciencias económicas de la UNSL, que cursaron el ingreso de matemáticas con la modalidad de clase invertida. Las opiniones recogidas pertenecen a 71 estudiantes, quienes durante 5 semanas cursaron la llamada Unidad 0 (la cual contiene temas del nivel secundario) bajo dicha estrategia pedagógica. Para la recolección de datos se usó un cuestionario de preguntas cerradas y algunas abiertas, administrado al finalizar el dictado del curso, el cual era anónimo para asegurar la confiabilidad de las respuestas. Las preguntas versaron sobre el trabajo realizado dentro y fuera del espacio tradicional áulico, como ser, las horas dedicadas al estudio, la lectura del material brindado, entre otros aspectos.

Tradicionalmente, este curso era dictado con la modalidad tradicional de clase expositiva, en cuanto al desarrollo y explicación de contenidos teóricos en la pizarra, los cuales los estudiantes van siguiendo acompañados del material (brindado previamente) y de la proyección en clase. Si bien siempre se ha tratado de involucrar a los estudiantes y se ha buscado motivar su participación, ya sea mediante preguntas que recuperen sus conocimientos previos o que despierten su curiosidad, no dejaba de ser, en su mayoría, una comunicación unidireccional del docente hacia los estudiantes. Esto se debe a que el número de ingresantes es muy elevado, variando entre 200 y 250 en las primeras semanas, lo que dificulta una interacción más cercana, y la mayoría no suele participar haciendo preguntas o manifestando dudas en voz alta, prefiriendo hacer consultas en solitario y posteriormente (por vergüenza, según ellos mismos manifiestan).

Esta situación se repite cada año, pero luego de la pandemia, queríamos como equipo docente aprovechar todo el trabajo realizado durante ésta. Contábamos con todo el material

digitalizado: guía teórica, guía de ejercicios prácticos con todos los ejercicios resueltos (además de los resultados de todas las actividades) y hojas de ruta construidas por el equipo docente.

Al retornar a la presencialidad, no queríamos ignorar la potencialidad de las TIC y buscamos aprovechar la oportunidad de incorporarlas como un elemento común de la clase. Por ello es que optamos por poner en práctica en el año 2022 algunos de los principios que guían la modalidad de clase invertida.

Clase invertida: características, ventajas y desventajas

El modelo de Clase invertida (o aula invertida) es una estrategia que combina elementos propios de la educación presencial tradicional, con las del aprendizaje virtual, e integra tendencias pedagógicas contemporáneas, como el constructivismo, con el desarrollo de las TICs, manifestándose la independencia del educando mediante un aprendizaje significativo y colaborativo. La integración entre constructivismo y cognitivismo es un aspecto clave al implementar esta estrategia, ya que el individuo ejerce un rol activo en su proceso de aprendizaje, como un acto consciente con bases representacionales y guías intelectuales que le permitirán desarrollar capacidades y habilidades (Tardif y Moscoso, 2018).

En un escenario globalizado y dinámico como el actual, en el cual ciertas competencias como las habilidades en la solución de problemas, la creatividad y el trabajo colaborativo se vuelven necesarias para desenvolverse en cualquier entorno, esta estrategia pedagógica cobra fundamental importancia.

Lo que se intenta con la clase invertida es modificar los estándares tradicionales de formación: en la clase tradicional, en general, el docente propone los aprendizajes por medio de explicaciones magistrales y ejercitación, para luego enviar tareas de refuerzo para practicar en casa. En cambio, en el modelo de aula invertida el material de estudio es ofrecido a los estudiantes previamente a las clases, por medio de plataformas virtuales (mediante vídeos mayoritariamente), para que se familiaricen con él de modo autónomo y a su propio ritmo, sin la presencia del docente y realizando las actividades requeridas tantas veces sea necesario. Es de destacar que estas actividades, preparadas por el docente, deben apuntar al desarrollo de habilidades de orden inferior, de menor intensidad y complejidad, como lectura, memorización o resumen. En un momento posterior, se procurará en el aula la realización de actividades que profundicen los contenidos, con la guía docente y la cooperación entre compañeros. El objetivo

de la clase es la optimización del tiempo real y el desarrollo de procesos cognitivos complejos que conduzcan a la comprensión profunda y el aprendizaje significativo. Para lograr esto, esas actividades áulicas deben apuntar a desarrollar destrezas de orden superior, aplicar a situaciones nuevas lo aprendido, analizar, evaluar, crear, entre otras.

El rol tradicional de estudiante y docente se transforma. Los estudiantes asumen un papel activo en su proceso formativo, incrementando así su compromiso e involucramiento, en tanto el rol del docente cambia radicalmente, pues se convierte en un guía del proceso, siendo el responsable de crear espacios abiertos a la exploración, el diálogo, la cooperación entre pares y el aprendizaje colaborativo.

El desplazar fuera del aula las explicaciones teóricas magistrales por parte del docente, permite que el tiempo en clase sea destinado a actividades donde los conocimientos, la retroalimentación y modelado del docente se vuelven enriquecedores y cobran sentido, asumiendo el alumno responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje y participando más durante las instancias presenciales.

Por todo lo antedicho, es evidente que el aprendizaje autónomo y colaborativo se vuelven herramientas de trabajo esenciales, que de no encontrarse ya desarrollados en los estudiantes, podrán desarrollarse progresivamente por medio de las propuestas didácticas del docente.

Ventajas y desventajas, posibilidades o expectativas sobre la utilidad de la clase invertida

La implementación de esta estrategia tiene varios aspectos positivos, entre los que pueden mencionarse la optimización del tiempo y la promoción en los estudiantes de una mayor disciplina y responsabilidad en su educación. Permite personalizar la enseñanza en ambientes interactivos, así como la retroalimentación y estimación de las preferencias diferenciadas de los estudiantes. Por otra parte, al fomentar la participación activa del estudiante y compromiso individual, es probable que contribuya a mejorar la motivación hacia el aprendizaje.

Sin embargo, es fundamental para que estas ventajas se den realmente que los docentes involucrados conozcan profundamente el modelo aula invertida, además de tenerse en cuenta las dificultades de acceso tecnológico y a internet, y el estar preparado para buscar soluciones a las dificultades que puedan suscitarse. Por otra parte, es posible que algunos estudiantes se resistan a los cambios, prefiriendo el sistema de enseñanza tradicional. Estas personas, con el tiempo, pueden quedar excluidas, ya sea por su escasa contribución a las acciones colaborativas

o bien no sean capaces de realizar las tareas de carácter independiente, por lo que habrá que preparar o pensar material específico que facilite la integración de estos estudiantes. Por esto, Pfennig (2016) sostiene que resulta exagerado el tiempo que debe invertirse en la preparación de las clases y los contenidos de estudio, en tanto no hay evidencias irrefutables de que sea una estrategia superadora a las clases impartidas de otro modo.

Metodología

Se llevó a cabo una investigación de carácter exploratorio, a través del análisis de una experiencia, con el objetivo de analizar la percepción de estudiantes universitarios respecto a la utilización de la estrategia pedagógica clase invertida en el curso de nivelación de matemáticas. Este curso fue dictado en un lapso de 5 semanas, con 8 horas presenciales por semana con la participación inicial de 220 estudiantes, 201 de ellos ingresantes. El primer día de clase se realizó un encuentro con los estudiantes donde se les mostraron los temas que se desarrollarían durante el cursado, las formas de evaluación, los elementos clave sobre la estrategia aula invertida (pautas de trabajo, organización del material y acceso al mismo, etc). Algo importante de destacar es que en su mayoría los ingresantes desconocen la forma de trabajo universitario, el léxico, etc. Adicionalmente, se realizó la planificación metodológica, que consistió en organizar las actividades para la etapa previa, durante y después de las clases. Se armó un cronograma de trabajo teniendo en cuenta la cantidad total de horas de clase y temas para estudiar. Por su parte, el material brindado consistía en un apunte escrito teórico y práctico, con todos los conceptos, actividades y problemas, los cuales tenían sus respectivas resoluciones, explicadas paso a paso. Todo este material se encuentra en la página oficial de la Facultad, (además se utilizó un aula virtual en Google Classroom donde se hacían todos los comunicados referentes al curso). Además de todo este material escrito, se realizaron un total de 21 videos cortos donde se explicaba cada tema, se desarrolaban ejercicios modelo, y se aconsejaba que fueran el primer acercamiento a los contenidos, para luego consultar el resto del material. Las horas de encuentro presencial se destinarían a ser de evacuación de dudas, consultas, o guía en las resoluciones que resultaran de mayor complejidad para los estudiantes.

Sobre el final de la última semana del curso, se realizó una encuesta a los estudiantes sobre su participación en el mismo a través de esta estrategia. Para ello, se empleó un formulario de Google dividido en 16 preguntas, 13 de opción múltiple y 3 de respuesta abierta. Las preguntas abordaron aspectos afines a la caracterización de los participantes como estudiantes, como

asistencia, tiempo de dedicación fuera del aula, y colaboración entre compañeros, entre otras. Se indagó también por la utilidad percibida por los estudiantes frente a los recursos brindados, como los videos y diferentes materiales provistos en el desarrollo del curso, además de aspectos positivos y negativos identificados con la implementación bajo esta estrategia pedagógica.

Resultados

Las primeras preguntas realizadas hacían referencia a su compromiso con el estudio. Con respecto a la asistencia, casi el 55% de los alumnos manifestó haber estado presente en todas o casi todas las clases presenciales. En tanto 16,9%, no asistió nunca o muy pocas veces. En cuanto a la visualización de los videos, casi un 60% manifestó haberlos visto en su totalidad, en tanto el 38% vio solo algunos. Y las hojas de ruta (un elemento recientemente incorporado a nuestro material y muy interactivo, ya que cuenta con numerosos enlaces que direccionan a distintos sitios de consulta), fue leído totalmente por un 49,3% y un 46,5% leyó al menos parte de ellas. A la hora de valorar la utilidad de cada recurso, lo más útil según su percepción fue la visualización de los videos. Le siguen en orden de importancia, las clases presenciales, la teoría escrita y las hojas de ruta, en igual intensidad.

En cuanto al tiempo dedicado al estudio, fuera del ámbito áulico, más del 67% manifestó haber dedicado al menos 1 o 2 horas, o más, todos los días. El 27% manifestó haber trabajado con el material 3 o 4 veces a la semana, o solamente algunas horas semanales. En cuanto a la colaboración entre compañeros, que pudiera haber ayudado a sobrellevar con éxito el curso, el 45% dijo que fue muy valioso. El 36,6% interactuó lo justo y necesario, y un 18,3% no lo hizo.

En cuanto a la valoración del curso en sí, es importante destacar que 42% de los estudiantes mencionaba haber ingresado con conocimientos previos deficientes, y el mismo porcentaje sostenía poseer conocimientos, a su entender, suficientes. Al finalizar el curso 53% de los estudiantes manifestaron tener un nivel bastante bueno, y que los materiales brindados habían contribuido en gran parte a ello. Solo 4 estudiantes sintieron que el curso no hizo nada por mejorar su bajo nivel de conocimientos.

Con respecto a la actuación de los docentes, casi el 72% del alumnado dijo que estaban atentos y dispuestos a ayudarlos. En orden de importancia, los alumnos valoraron el aprovechamiento del tiempo de clase (62%), consideraron que el docente era un formador eficaz (57%), que brindaba correcciones valiosas (50%), y que sus explicaciones eran claras y estructuradas

(48%). La mayor opinión negativa fue que no se sintieron suficientemente estimulados (30%). Nótese que hay una aparente contradicción en sus dichos, entre el interés del docente por ayudar, y la poca estimulación que sintieron algunos estudiantes (posiblemente porque hubieron tres comisiones diferentes).

En cuanto a los contenidos, un 74% de los estudiantes consideró que estaban bien organizados y planificados, y más del 60% opinó que la carga de trabajo era adecuada y pudieron participar activamente. Menos del 10% del alumnado sostuvo que el trabajo fue excesivo y no tuvieron participación activa.

Las últimas preguntas fueron abiertas, y se les consultó sobre los aspectos de esta modalidad que más les hubieran gustado o resultado útiles, y qué mejorarían para próximas cursadas. Entre los aspectos destacados por los estudiantes, surge como líder indiscutido los vídeos explicativos y el poder disponer de ellos en todo momento, seguido por las hojas de ruta. Además, todo el material brindado les pareció sumamente útil y bien organizado. Sin embargo, hay quienes sostuvieron que les pareció excesivo en cantidad y/o nivel, ya que venían, según ellos, con un grado deficiente de conocimientos y eso les impidió llegar a cumplir con la carga de trabajo en tiempo y forma. Es posible que a pesar de ser un curso con contenidos de la escuela secundaria, al haber cursado sus últimos años escolares en pandemia, no hayan podido llegar con un nivel óptimo de saberes a esta instancia. "*Todo lo que se vio en el curso era nuevo para mí, tener que estudiar todo lo que supuestamente creen que vimos, en 1 mes solamente, desde que empezó el curso hasta el día de hoy todos los días estudiado y durante todo el día y no se pudo llegar.*"

Además, la gran mayoría destacó la ayuda y explicaciones teóricas recibidas de los docentes durante las clases presenciales, así como el trabajo en grupo. Algunas opiniones al respecto: "*poder armar grupos gracias a la insistencia del profe Tury de desarmar el curso y crear grupos. Lo que me ayudó a sacar mis dudas con otros compañeros.*" "*Me gusto la interacción entre profesor-alumno y que estuvieron ahí todo el tiempo para cualquier duda…", "Me gustó la predisposición que tenía cada profesor en explicar un tema, sin importar la cantidad de veces que se le preguntara*". Estas devoluciones positivas de los estudiantes respecto al trabajo docente en el aula revela la importancia de una interacción docente-alumno de calidad, donde éste último se sienta contenido y donde la figura del docente no sea inalcanzable sino que sea alguien a quien puede acudir en todo momento, ante cualquier necesidad. Es de destacar que

muchas opiniones de los estudiantes hablan de esta interacción cara a cara, aun cuando manifiestan haber podido seguir el ritmo con el material de modo remoto, les resultaba necesario y agradable este encuentro presencial: "*particularmente disfrutaba de ir a clases*".

En cuanto a los aspectos que mejorarían, las opiniones fueron muy dispares. Más de la tercera parte de los encuestados dijo que no cambiaría nada del curso. Un 14% opinó que las explicaciones presenciales deberían ser previas al trabajo autónomo, ya que incluso con la visualización de los vídeos no alcanzaban a entender algunos temas más complejos. Entre las sugerencias al respecto, estaba el añadir una clase solamente presencial para recuperar esos temas, o bien que los primeros 15 minutos de cada clase se destinaran a explicación teórica. Algunos pocos mencionaron aumentar las dinámicas de grupo, agregar un anexo de los símbolos más utilizados, o tomar un examen modelo antes del parcial, entre otros aportes.

Conclusiones

La realización de esta encuesta y la contrastación de sus resultados con diversas investigaciones existentes sobre la implementación de la estrategia de aula invertida aportan aspectos significativos a tener presentes antes de considerar su adopción. Por un lado, su aplicación demanda una intensa planificación docente apoyada en TIC y articulada con estrategias áulicas que promuevan la comprensión en los estudiantes y las modalidades grupales como debates, simposios, foros, talleres y mesas redondas, que permitan que los estudiantes dinamicen su aprendizaje. Pero además demanda mayor esfuerzo del estudiante, ya que implica una mayor dedicación en el trabajo autónomo por parte de este. Por ello, es fundamental que antes de abordar cursos bajo el modelo de aula invertida se parta de una concientización con los participantes, considerando aspectos relevantes como la tipología de los estudiantes –los que se dedican solo a estudiar o los que trabajan, entre otros– y habilidades docentes en cuanto al manejo de los grupos pues de ello dependerá en gran medida la efectividad de los resultados alcanzados. De una encuesta anterior realizada en 2021, sobre el dictado de las materias de ingreso de ese año a través de la virtualidad, había surgido que los alumnos remarcaban lo ventajosa de la propuesta en cuanto a optimizar tiempos, costos de viaje, etc., además de apreciar el esfuerzo de docentes y demás actores institucionales para que el proceso de enseñanza se llevará a cabo en las mejores condiciones. Sin embargo, a la hora de elegir para los cursos siguientes la presencialidad o la virtualidad, sugerían que en determinadas materias

(como matemática) fueran presenciales o híbridas, y otras materias más teóricas, totalmente virtuales. La implementación de esta estrategia debía tener en cuenta esas percepciones.

Entre los resultados se destaca la dinámica de participación, el interés y la autonomía como indicadores del compromiso de los estudiantes hacia la nueva modalidad de enseñanza-aprendizaje. En general, se concluye hubo una buena aceptación, además de ser útil para mejorar la comprensión de los conceptos. Sin embargo, aunque es mayoría la proporción de estudiantes que consideran la clase invertida como una estrategia que permite una mejor comprensión de las temáticas abordadas, no puede desconocerse la existencia de algunas opiniones contrarias: aquellos estudiantes que consideraron no haber aprendido nada, no haber podido seguir el ritmo, y no haber encontrado en el docente la guía adecuada. Ya sea por la influencia de patrones culturales que implican resistencia al cambio frente a metodologías no convencionales para una población acostumbrada a la formación presencial tradicional, u otras razones, sería un aspecto a tener en cuenta para futuros dictados.

En conclusión, para que la clase invertida brinde los resultados esperados el estudiantado ha de ser capaz de adquirir conocimientos de forma autónoma fuera del aula así como disponer de las condiciones necesarias para hacerlo. Por tanto, el aula invertida puede no ser aconsejable para todo tipo de alumnos, en cuanto a nivel de habilidades y capacidad como de situación social. Por otro lado, no hay realmente resultados concluyentes en cuanto a la superioridad de los beneficios del aula invertida en comparación con el modelo de clase tradicional, cuando los costos que supone a nivel de tiempo e inversión en la elaboración de materiales pueden ser muy altos.

Referencias Bibliográficas

Pfenning, A. (2016). Invertir el aula en un curso de introducción a la ciencia de los materiales. *Procedia-Ciencias Sociales y del Comportamiento , 228* , 32-38.

Prieto, A., Barbarroja Escudero, J., Corell, A., & Álvarez Álvarez, S. (2021). Eficacia del modelo de aula invertida (flipped classroom) en la enseñanza universitaria: una síntesis de las mejores evidencias. *Revista de educación*.

Tardif, M., & Moscoso, J. N. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de pesquisa*, *48*, 388-411.

Cruzado, C. S. (2020). El modelo flipped classroom, una forma de promover la autorregulación y la metacognición en el desarrollo de la educación estadística. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *34*(2), 121-142.

La formación en ética para las estudiantes de educación especial. Un relato en torno a la experiencia de pasantías docentes en la UNSL

Universidad Nacional de San Luis

Rocío Valeria Ferreyra Giménez

rociofergim@gmail.com

Resumen

El objetivo de la presente ponencia es relatar mi experiencia como pasante en la asignatura "Ética y Práctica Docente" del Profesorado en Educación Especial, y su vinculación con mis prácticas docentes. En particular, me voy a enfocar en cómo mi participación en la asignatura ha impactado en mi formación profesional. Lejos de ser un relato anecdótico, buscaré explicar la importancia de iniciar una formación filosófica que brinde herramientas para el dictado de asignaturas reflexivas como la ética. Para ello, comenzaré contextualizando cómo surge mi interés por participar en la asignatura, cómo se instrumentalizó y cuáles son mis tareas. En segundo lugar distinguiré entre tres enfoques diferentes para enseñar ética en el ámbito escolar y las diferentes estrategias que se pueden utilizar para su enseñanza. Por último, relataré cómo mi experiencia en la asignatura ha impactado en mis prácticas y, sobre todo, en mi formación docente.

Palabras clave: Ética, Pasantías, Prácticas Docentes, Reflexión Filosófica.

Contexto del problema

Como estudiante avanzada del Profesorado en Educación Especial, de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de San Luis, actualmente me encuentro cursando la práctica que nos inserta en la dinámica escolar propiamente dicha.

En los años de formación académica en el nivel universitario, una de las asignaturas que, en términos personales, más me trascendió y me interpelo en diversos ámbitos de la vida, fué "Ética y Práctica Docente", ya que la misma fundamenta y enraiza filosófica e históricamente a la ética, brindándonos la posibilidad de poder comparar y diferenciar algunos de los paradigmas éticos centrales actualmente en discusión, pudiendo así racionalizar sobre cada uno de ellos relacionándolos con el contexto socio político del cual emergieron. Por otra parte nos brindó herramientas indispensables para el buen desenvolvimiento en las actuales condiciones educativas, en lo que hace a la "moral" de la profesión docente.

En lo personal, creí necesario ampliar lo ya aprendido y orientar mi carrera profesional hacia el campo de la ética, por este motivo es que me postulé para ser pasante de la asignatura.

La pasantía me está dotando de experiencias muy significativas, me introdujo al campo de la docencia universitaria, y me ayuda a poner en práctica los conocimientos adquiridos. Por último, pero no menos importante, me lleva a una reflexión constante sobre mi futuro como educadora en el campo de la educación especial.

A lo largo de la carrera vemos la importancia de que la persona con discapacidad goce de una buena calidad de vida, nos comprometemos a "ayudarlas" pero muchas veces tendemos a olvidar que, por ejemplo, la prioridad dada a tal o cual tratamiento terapéutico, o las decisiones en cuanto a la orientación del niño dentro de un sistema educativo, son actos potencialmente violentos, que pueden atentar contra la dignidad de la persona con discapacidad, aunque aquellos sean puestos en práctica con las mejores intenciones del mundo. Cuando hablamos de dignidad, nos referimos a la dignidad inherente de las personas con discapacidad, esto implica el respeto en todos los ámbitos de la vida de la persona, no pasar por alto sus decisiones, y siempre tener en claro sus deseos.

Por este motivo, principalmente, veo necesaria la intervención filosófica de la ética en nuestra carrera, para fundamentar la práctica desde lo ético, sumando herramientas para nuestra labor, y poder así complementarlas con las herramientas pedagógicas.

Desde mi lugar y función en la pasantía, comparto la experiencia docente a partir de la colaboración en las clases de prácticos de la asignatura y en la elaboración, coordinación y evaluación de un Trabajo Práctico, correspondiente a la enseñanza de la ética. Mi participación implica una práctica específica que enriquece mi formación. Desde el lugar de pasante puedo tener una interacción con mis pares, y los docentes resaltando distintas perspectivas, además de tener la posibilidad de aportar conocimientos propios de la educación especial.

Problematización de la enseñanza de la ética

Antes de empezar a hablar de la formación ética en las instituciones escolares, es necesario hacer la distinción entre "ética" y "moral", siendo esta última quien designa las pautas, normas, valores, ideales, etc, que guían la conducta de los seres humanos individual y socialmente (Obiols 1997, pp. 12 - 14). La ética, fundamenta y reflexiona sobre la moralidad (Sanz Ferramola 2009, p. 118).

La distinción entre la ética y la moral, son de suma importancia para diferenciar entre la educación o la formación moral y la educación o la formación ética. La educación moral podría entenderse como una acción tendiente a transmitir a los estudiantes un conjunto de valores, normas, con una clara intencionalidad, en cambio, la educación ética es una educación tendiente a que los estudiantes adquieran ciertas capacidades para poder reflexionar sobre la moral.

En el recorrido de mi propia escolarización, puedo dar cuenta que las asignaturas de ética estuvieron enfocadas a ser una formación moral, donde se inculcan determinados valores, y las instituciones - la escuela o la familia era quien los transmitía, el adulto era el modelo a seguir. De esta manera, en los términos de Obiols (1997, pp. 14 - 16) se podría decir que este era un *enfoque tradicionalista*.

Hoy puedo advertir lo preocupante que es enseñar desde ese enfoque tradicionalista, en donde reina la hipocresía, ya que el adulto debía presentarse como un modelo de virtud, de tal manera que se escondían aquellas conductas "vergonzantes" como los divorcios, las fiestas a las que asistían y las actividades que realizaban y que escapaban del modelo de "buen docente" o "adulto modelo". Por otro lado, no se cuestionaba ningún valor, ni norma, solo se obligaba a cumplirlas, aún sin estar de acuerdo.

Otro enfoque que se suele observar en la enseñanza de la ética es el *relativismo* o *escepticismo* (Obiols 1997, pp. 16 - 18). Este modelo diluye la reflexión filosófica en tanto considera que las discusiones en torno a los valores únicamente son desacuerdos de opiniones. Aquí parecería que todo es opinable y toda opinión "vale lo mismo" en el sentido que tendría el mismo peso. De esta manera, por ejemplo, frente a la discusión en torno a la esclavitud o el terrorismo de estado, las opiniones que estén a favor de estas prácticas, aunque se fundamenten en prejuicios o racismo, serían válidas y permitirían sostener una postura "válida". Como se observa, este enfoque, no solo deja de ser filosófico, sino que, además, lleva al completo descrédito de la ética y la reflexión filosófica.

Hay un tercer enfoque, que no trata de "adoctrinar moralmente" ni dejar todo en manos de las opiniones, sino que es *crítico-ético*, en tanto contribuye a la autonomía moral, mediante el desarrollo del juicio crítico sobre la realidad política y social. Esta educación debería desarrollar en el alumno una conciencia crítica. Entendiendo a la misma como una educación cognitiva, tratando de que los estudiantes alcancen habilidades para considerar las cuestiones

que hacen al obrar humano, analizando conceptos morales, construyendo razonamientos para poder formular juicios de valor fundamentados (Obiols 1997, pp. 18 - 23).

Esta educación ética debería tratar problemas sociales contemporáneos, como lo son los problemas ambientales, la discriminacion, el feminismo, el ecologismo, etc.

Puede decirse que este modelo plantea la educación moral de los estudiantes en unos valores básicos del tipo autonomía, pluralismo, respeto mutuo, la consideración racional de los problemas, etc.

Este campo de la educación ética debería ejercitarse con todos los valores, pero principalmente con aquellos que generen controversia.

Es necesario introducir al currículum este tipo de educación y que al hacerlo no quede dispuesta en una sola materia, sino que sea una consideración transversal que involucre a todas las áreas, pero también a la institución, pudiendo proceder éticamente.

De este modo se espera que los estudiantes se eduquen como ciudadanos críticos y responsables.

Cuando se explica lo anterior mencionado, caemos en un conflicto interno por parte del docente y es el no saber como ponerlo en práctica (Cullen 1998), para ello existen algunos métodos que pueden ser útiles para cumplir con el objetivo;

1. Clarificación de valores; se trata de reflexionar sobre los valores, generando que los alumnos realicen un proceso reflexivo sobre los mismos.

2. Discusión de dilemas morales; este método se presenta, llevando breves narraciones que presenten un conflicto y el estudiante debe pensar cual es una solución óptima y fundamentar su decisión con razonamientos válidos.

3. Procedimientos de neutralidad activa; se trata de un grupo de procedimientos o estrategias del maestro para encarar temas conflictivos de carácter moral, político o religioso, en el contexto del aula.

4. Programa de filosofía para niños; el programa está conformado por un grupo de novelas adaptadas a diferentes edades.

5. Habilidades comunicativas y resolución de conflictos; se trata de desarrollar habilidades lingüísticas, comunicativas e interactivas, con el fin de lograr la comunicación en el aula,

aprender a dialogar y practicar y aprender técnicas de análisis, gestión y resolución de problemas.

6. Prosocialidad; se define como conducta prosocial a aquella que beneficia a otro niño, adulto o grupo, realizada autónomamente, según sus propios criterios y sin manifestar previamente ningún refuerzo ni coacción externa. Este tipo de conducta se encuentra en los niños y trata de desarrollarla utilizando diversas técnicas.

Es necesario que en la práctica formativa de la educación especial, tenga una visión desde el enfoque crítico, dando así la posibilidad de que los futuros profesionales podamos reflexionar acerca de nuestros valores para con la discapacidad, consiguiendo así que no nos veamos inmersos en un enfoque tradicionalista, y que queramos reeducar los valores de los estudiantes. Como así también, tengamos la posibilidad de tener una mirada crítica acerca de nuestros propios valores y podamos cuestionarlos, cambiarlos, y de esta forma poder crecer tanto personal como profesionalmente.

Aportes de la pasantía en mi formación docente

En lo personal, la pasantía en la asignatura "Ética y práctica docente" me brinda la posibilidad de forjar mis conocimientos y transmitirlos tanto en el nivel educativo universitario, como así también, en los otros niveles académicos realizando la adaptación necesaria de contenidos. Esto es así porque, a la par de realizar mis prácticas docentes en la escuela; me encuentro participando en las clases de ética en el nivel universitario. En este punto, tanto las diferencias y los parecidos cada vez se vuelven más claros. Las dificultades que genera lograr un buen clima de trabajo a nivel universitario son totalmente diferentes a las que suceden en el aula (Barreiro 1998). A su vez, la importancia de lograr generar aprendizaje significa implica una preocupación constante por conocer a los estudiantes y el contexto en el que se desenvuelven. Por ello, tanto las observaciones previas en las prácticas, como la asistencia constante a las clases de los docentes de ética, me han permitido tener una mirada más profunda del aula para generar diferentes estrategias de enseñanza y aprendizaje.

Actualmente, los docentes de ética han optado por dictar la asignatura a través de talleres de lectura. Esto funciona con la lectura de los textos obligatorios y su discusión inmediata. Esto permite, por un lado, que los estudiantes puedan detectar los núcleos fundamentales de cada textos; por el otro, que los docentes puedan implementar las distintas estrategias vista

anteriormente, como la clarificación de valores o la discusión de dilemas. Por ello, esta modalidad enriquece la posibilidad de generar un conocimiento significativo del contenido seleccionado por los docentes, ya que la realización de lecturas específicas de texto por texto, nos llevan a la práctica de un diálogo crítico, logrando interpelarnos, cuestionarnos y nos prepara para ser responsables en cuanto al mensaje que queremos transmitir, y la postura que vayamos a tomar como futuros docentes de Educación Especial.

Por otra parte, esta modalidad es fundamental porque, durante el desarrollo de la asignatura, nos encontramos por segunda vez en toda la carrera con textos de orden filosófico. En otras palabras, mientras que casi la totalidad de las asignaturas – y por consiguiente su material bibliográfico – se vinculan con la educación y la discapacidad; aquí enfrentamos contenidos diferentes y, como tales, complejos al entendimiento diario y que, a su vez, nos posicionan en situaciones conflictivas. La metodología de enseñanza, referida a los seminarios, es una herramienta que se aplica brindándonos la posibilidad de formar nuestro razonamiento filosófico.

Como adelanté al principio de la presente ponencia, estas habilidades son fundamentales en tanto, una de las posibilidades laborales a futuro es ser docente de ética en la escuela o, como maestra integradora, tener que integrar los contenidos de esta asignatura. Actualmente veo con más claridad la importancia de que, además de estudiar los contenidos teóricos, adquirir la práctica de la reflexión, diálogo y discusión filósofica para mejorar el proceso enseñanza aprendizaje.

Por otro lado, esta experiencia me acercó a la posibilidad de ver el ámbito universitario como un camino que había tenido en cuenta. La participación en la asignatura me está abriendo caminos en la investigación y la posibilidad de continuar formándome a nivel posgrado. En este sentido, tengo pensado iniciar pasantías en proyectos de investigación, aspirar a becas de investigación, como así también comenzar con un plan de formación específica que se pueda materializar en una carrera de posgrado.

Bibliografía

Barreiro, T. (1998). “Educadores con vocación democrática”. *Revista Novedades Educativas*, Nº 92, (Suplemento), Bs As.

Cullen, C. (1998). “Hacia una didáctica para la enseñanza de la ética y la ciudadanía”. *Revista Novedades Educativas*, Nº 92, Bs As.

Obiols, G. (1997). “Enfoques, inserción curricular y metodología para la formación ética y ciudadana”. En: Dallera, O. et. al. *La formación ética y ciudadana en la Educación General Básica*. Bs As: Ediciones Novedades Educativas.

Obiols, G. (2002) *Una introducción a la enseñanza de la filosofía*, Bs. As.: Fondo de Cultura Económica.

Sanz Ferramola, R. (2009). “¿Tiene moral el rock?” En: Sanz Ferramola, R. y Delbueno, H. (compiladores). Yo no permito. Rock y ética en Argentina durante la última dictadura. San Luis: Nueva Editorial Universitaria UNSL.

Reconfiguraciones de las prácticas educativas tras la pandemia: significaciones de estudiantes de la universidad

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales,
de la Universidad Nacional de San Luis.
Pereyra, Sonia Nancy
sonianpereyra@gmail.com
Domínguez, María Belén
mbdomin@gmail.com
Salas, María Concepción
maritasalas@hotmail.com
Castillo, Manuel
infocastilloyasociados@gmail.com

Palabras claves: Universidad - Experiencias educativas - Virtualidad - Presencialidad

Resumen:

Esta comunicación forma parte del proceso de investigación que venimos realizando desde la línea Jóvenes y Educación, en el marco del Proyecto de investigación "Juventudes contemporáneas, políticas, desafíos y tensiones" que se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional de San Luis (FCEJS).

Nuestra tarea investigativa se desarrolla con el propósito de conocer y comprender las significaciones que los y las jóvenes estudiantes les otorgan a sus experiencias educativas en la universidad en tiempos de virtualidad y presencialidad post pandemia. Particularmente, la indagación se orientó a conocer cómo los y las estudiantes vivenciaron las actividades académicas propias de la educación remota de emergencia recientemente acaecida durante el período de pandemia y la educación presencial que se retoma. Es decir que se indagó acerca de las experiencias académicas que se desarrollaron en dos espacios. Por lado, los ámbitos educativos presenciales que se configuran en espacios físicos o materiales, de tiempos sincrónicos, con la presencia física de los sujetos, con cierta proximidad entre los cuerpos, los cuales se reconocen mutuamente y pueden establecer interacciones comunicativas caracterizadas por la inmediatez y simultaneidad, y se retroalimentan a través de las miradas, los gestos y las palabras. Por el otro, los ámbitos educativos virtuales que se constituyen como

un “territorio” Martínez (2020) no marcado por un espacio físico sino por las relaciones que éste es capaz de desplegar; es un contexto que ha visto sus muros caer (Gross, 2015) y que si bien no determina, si condiciona las maneras de enseñar y aprender (Perez Gómez, 2020).

El análisis e interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva cualitativa en tanto se centra en comprender e interpretar la realidad construida y compartida por los sujetos a través de las búsquedas de significados que dan a sus propias prácticas en las situaciones en las que actúan (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejo y Rojas Soriano, 2015). Es decir, que se enfoca en las valoraciones y percepciones de los sujetos involucrados, privilegiando el análisis en profundidad de los sentidos que los/as mismos/as le otorgan a su propia experiencia en su contexto específico.

En esta instancia, hemos analizado las respuestas obtenidas de un cuestionario administrado a 35 estudiantes de 2° y 3° año de las carreras Licenciatura en Trabajo Social y Tecnicatura Universitaria en Acompañante Terapéutico de la FCEJS. A través del cuestionario se indagó específicamente en torno a relaciones vinculares entre pares y con las/los docentes, modalidades de trabajo grupal/colaborativo, asistencia/participación en clases, análisis de materiales, estrategias de enseñanza, modalidades de evaluación. Las respuestas obtenidas se agruparon en dos ejes principales: a) los sentidos que las y los estudiantes les otorgan a A) las relaciones pedagógicas, en especial a las relaciones intersubjetivas y, B) los modos de relacionarse con el saber formativo, los materiales y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, ambas tanto en virtualidad como en la presencialidad. Para ello, intentamos comprender los sentidos otorgados mediante el abordaje de algunas categorías teóricas, tales como la presencia, la interacción y la mediación pedagógica.

Introducción

Esta comunicación forma parte del proceso de investigación que venimos realizando desde la línea Jóvenes y Educación, en el marco del Proyecto de investigación “Juventudes contemporáneas. políticas, desafíos y tensiones” que se desarrolla en el ámbito de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales, de la Universidad Nacional de San Luis.

Nuestra tarea investigativa se desarrolla con el propósito de conocer y comprender las significaciones que los y las jóvenes estudiantes les otorgan a sus experiencias educativas en la universidad, las que interpretamos en clave de la garantización o vulneración de su derecho a la educación. Particularmente, la indagación se orientó a conocer cómo los y las estudiantes, vivenciaron las actividades académicas propias de la educación remota de emergencia recientemente acaecida durante el período de pandemia y la educación presencial que se

retoma, en este período pos pandemia, en el que la universidad habilita las actividades presenciales.

Cabe considerar que las actividades académicas a las que aludimos para nuestro análisis, se desarrollan en dos espacios diferentes. Los ámbitos educativos presenciales se configuran en espacios físicos o materiales, de tiempos sincrónicos, con la presencia física de los sujetos, con cierta proximidad entre los cuerpos, los cuales se reconocen mutuamente y pueden establecer interacciones comunicativas caracterizadas por la inmediatez y simultaneidad, y se retroalimentan a través de las miradas, los gestos y las palabras. Mientras que los ámbitos educativos virtuales se constituyen como un "territorio" Martínez (2020) no marcado por un espacio físico sino por las relaciones que éste es capaz de desplegar; es un contexto que ha visto sus muros caer (Gross, 2015) y que si bien no determina, si condiciona las maneras de enseñar y aprender (Perez Gómez, 2020).

El análisis e interpretación de los datos se realizó desde una perspectiva cualitativa en tanto se centra en comprender e interpretar la realidad construida y compartida por los sujetos a través de las búsquedas de significados que dan a sus propias prácticas en las situaciones en las que actúan (Abero, Berardi, Capocasale, García Montejo y Rojas Soriano, 2015). Es decir, que se enfoca en las valoraciones y percepciones de los sujetos involucrados, privilegiando el análisis en profundidad de los sentidos que los/as mismos/as le otorgan a su propia experiencia en su contexto específico.

En esta instancia, hemos analizado las respuestas obtenidas de un cuestionario administrado a 35 estudiantes de 2° y 3° año de las carreras Licenciatura en Trabajo Social. Abogacía y Tecnicatura Universitaria en Acompañante Terapéutico de la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional de San Luis. El objetivo general del cuestionario fue conocer las percepciones de las y los estudiantes acerca de algunos aspectos vinculados a las prácticas académicas que vivenciaron durante la educación en virtualidad y en presencialidad. Específicamente indagamos en torno a relaciones vinculares entre pares y con las/los docentes, modalidades de trabajo grupal/colaborativo, asistencia/participación en clases, análisis de materiales, estrategias de enseñanza, modalidades de evaluación. Las respuestas obtenidas se agruparon en dos ejes principales: a) los sentidos que las y los estudiantes les otorgan a A) las relaciones pedagógicas, en especial a las relaciones intersubjetivas y, B) los modos de relacionarse con el saber formativo, los materiales y las estrategias de enseñanza y aprendizaje, ambas tanto en virtualidad como en la presencialidad.

Para ello, intentamos comprender los sentidos otorgados mediante el abordaje de algunas categorías teóricas, tales como la presencia, la interacción y la mediación pedagógica.

Desarrollo

Consideramos que el modo en que las relaciones pedagógicas se construyen, forma parte de las condiciones necesarias del acto educativo, tanto en entornos virtuales como en la presencialidad. Por ello nos abocamos a conocer las significaciones otorgadas por el grupo de estudiantes a las relaciones pedagógicas vivenciadas en ambos entornos.

Analizando las respuestas construidas por el grupo de estudiantes que se refirió al modo de vincularse con sus compañeros/as mediante las clases virtuales y presenciales, advertimos que la mayoría pondera las ventajas que tiene la presencialidad física respecto a los encuentros vía remota. En este sentido expresan con mayor énfasis la posibilidad que los entornos presenciales les brindan para entablar vínculos más consistentes con sus profesores/as y compañeros/as: *"lo presencial está bueno porque se establece un vínculo se hace la unión de un grupo, hay interacción entre profesor y alumno, un ida y vuelta*" (S1) *"...formamos grupos, creamos lazos, (...) la presencialidad nos ha permitido acercarnos y conocernos mucho más, y en la carrera que cursamos el contacto con el otro es indispensable"* (S2).

Así, se inclinan por los beneficios que tienen las clases presenciales considerando la importancia de conocerse directamente, interactuar y compartir el encuentro educativo, lo que ayuda a la comprensión de los contenidos: "*en las presenciales nos conocimos de verdad con los profesores y compañeros, las clases se comprenden más.. (S1) "En la virtualidad (...) al no conocer al otro la relación era más distante. En la presencialidad la relación fue mucho más compleja, logramos formar grupos donde nos sentimos cómodos trabajando, y nos permite compartir muchas más vivencias. (S2)*

En cuanto a la conformación de grupos de pares, los sujetos consideran que en las clases presenciales lograron entablar y consolidar relaciones entre sus compañeros/as con mayor facilidad que en los entornos virtuales. Algunos testimonios aseveran que: *"En la virtualidad, tuve muy poco acceso a mis compañeros/as, contactaba sólo con más integrantes del grupo de estudio, formado por los profesores. En cambio, en la presencialidad, fue totalmente distinto, pude relacionarme con mis compañeras en persona, crear por elección mi grupo de estudio a medida que nos íbamos conociendo".(S3) "Logramos reforzar el grupo formado x virtualidad. (S4) "En la virtualidad muchos no nos conocíamos la cara, o como somos, ahora en la presencialidad ya tenemos un panorama de como armar el grupo y con quienes (S5). "Con las*

clases presenciales conocí más a mis compañeros, hubo diálogo e intercambio de ideas. En las cl. virtuales solo con pocas personas tuve el contacto por medio del WhatsApp"(S6).

Podemos advertir que algunos/as estudiantes ponderaron los beneficios de la educación virtual, en tanto que lograron interactuar con su grupo de pares en los entornos remotos mediante las nuevas tecnologías, lo cual fue beneficioso para avanzar en sus trayectorias académicas, al poder preparar exámenes y rendir varias materias, no obstante, reconocen lo favorable que son los encuentros presenciales, en los que se estrecharon los lazos interpersonales, en muchos casos iniciados en la virtualidad. "*Me tocó mucho lo emocional, me junte con amigas/compañeras a estudiar por meet durante meses y fue muy fructífero ya que rendí muchos finales que en la presencialidad ni imaginaba, fuimos de mucho apoyo entre la mayoría, pero fue mucho mejor el reencuentro, el volver a compartir con todos y conocer a los amigos que hice vía grupos de wp y materias que curse" (S…)*

Algunas de las respuestas ponen de manifiesto que la modalidad virtual o remota, ha resultado beneficiosa para quienes antes no podían reunirse en un espacio físico o actualmente, viven en otra ciudad, recurriendo a las tecnologías y evitar los gastos que les insumen los viajes a la facultad, situación que se considera necesaria en la actualidad frente a las dificultades económicas para viajar desde otra ciudad para cursar presencialmente.

El factor *presencia* surge nuevamente cuando las y los estudiantes se refieren a la participación y asistencia a clases en ambos entornos. La mayoría destaca que la presencialidad promueve una mayor concentración, se potencia el debate, ayuda a sacarse más dudas, y favorece la generación de vínculos interpersonales: *"La atención no es la misma. Uno en la virtualidad está rodeado del contexto propio en el que se encuentra. En la presencialidad uno está ligado si o sí a la clase".* Sin embargo, algunos/as sostienen que en la virtualidad, los estudiantes vergonzosos se vieron favorecidos con la participación que ocurría tras la pantalla, aunque reconocen que se distraen más fácilmente y el debate es menos rico que en la presencialidad.

Respecto a la categoría "asistencia" la mayoría lamenta que en el regreso a la presencialidad la mayoría de los profesores son más exigentes respecto a la asistencia a clases, lo que dificulta a quienes trabajan o viven fuera de la ciudad.

La preferencia de la modalidad presencial remite a considerar la sincronía-asincronía de los entornos virtuales que permiten vías de comunicación con menor nivel de simultaneidad que las que se dan en los espacios físicos, donde coexisten y se entrelazan múltiples modos de comunicación (oral, escrito, visual, gestual), lo cual limita el flujo de intercambios entre los sujetos. Mientras que la opción por la modalidad virtual se centra en que en ella existen

múltiples posibilidades de conectarse con diversos sitios, que alojan redes hipertextuales y multimedias que incluyen una gran cantidad de textos, imágenes, audios y vídeos, que se vinculan mediante enlaces, pero que pueden ser aprovechados de acuerdo al nivel de alfabetización tecnológica que cada persona posea, lo cual no significa que los sujetos las utilicen, o que logren establecer las interacciones necesarias para integrar la información y comprenderla. No obstante, la gran mayoría de las respuestas indican que prefieren la modalidad presencial, admitiendo que lo más significativo de la misma, se centra en la importancia de compartir un mismo espacio físico para establecer relaciones más personalizadas, poder comunicarse en persona, con mayor seguridad y confianza, y conocerse entre sí, lo que implica construir y mantener vínculos desde lo afectivo o emocional. Además, reconocen que la presencialidad les facilita la interacción entre pares y docentes, posibilitando establecer lazos de compañerismo y disposición para el aprendizaje.

Las significaciones otorgadas por los y las estudiantes a las instancias presenciales indican la necesidad que existe de la presencia física y el encuentro entre los sujetos educativos, como condición del acto educativo, especialmente después de un período de aislamiento prolongado, inédito y en muchos casos, traumático para las personas.

El escenario de educación remota con virtualidad experimentada durante el confinamiento, puso de manifiesto la importancia de la presencia de los sujetos educativos, e interpeló las posibilidades y condiciones que la virtualidad ofrece para entablar *interacciones*. La presencia en entornos virtuales reveló la ausencia de la proximidad, pues una presencia genuina implica que dos o más sujetos se comuniquen entre sí en relación o influencia recíproca entre los sujetos. Al respecto, Larrosa (2019) afirma que convocar la presencia implica apelar a una cierta reciprocidad, responsabilidad, respuesta, entendiendo la presencia como un encuentro entre sujetos en un vínculo que se sostiene desde la reciprocidad, conformando una relación de co-presencia. Vista de este modo, la presencia o co-presencia se manifiesta como disposición de ambas partes a hablar y a escuchar, se prestan atención mutuamente, reconociendo al otro a la otra, desde una atención sensible, considerándole en su necesidad y voluntad de comunicarse, de aparecer con el/ella, de estar presentes en la relación para entablar el diálogo. Así, el grupo de estudiantes pone de relieve la necesidad de la co-presencia, la interacción subjetiva, como la relación o influencia recíproca entre los sujetos. En las clases presenciales, las interacciones se producen entre docentes y estudiantes y entre pares, se manifiestan como intercambios que los sujetos realizan en torno al contenido, desde sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. Según lo planteado por estos/as jóvenes, en la experiencia de virtualización, las interacciones

han sido más difíciles de concretar que en las situaciones de presencialidad, pues no sólo condicionan la disponibilidad y la calidad de la conectividad y del equipamiento tecnológico, sino también el tipo de formato que admite el entorno virtual. Es por ello que, los modos de vincularnos que se configuran en estos entornos difieren de los modos propios de la presencialidad habitual. Francia (s/f) considera que la forma en que se produce la comunicación ordena el espacio, es decir que la tecnología sólo dirige la forma y que lo social lo produce el contenido de esa comunicación. En este sentido es que creemos que las tecnologías condicionan, pero no determinan la interacción.

En cuanto a las relaciones que entablan con los saberes formativos, el grupo de estudiantes sostiene que la presencialidad les posibilita, atender mejor las explicaciones de las clases, pueden compartir actividades, organizarse en grupos, intercambiar opiniones entre pares y aclarar dudas con los y las docentes, etc. Por ello, consideran que la interacción promueve el compromiso y la responsabilidad ante las tareas académicas. En este sentido creemos que la pasada experiencia de educación remota y la actual presencialidad reveló el papel que cumple el/la docente en su rol de mediador/a entre sus estudiantes y el contenido de su materia.

Con respecto al uso de materiales y recursos en la presencialidad y en la virtualidad se destaca como aspecto positivo el uso que se hizo de Classroom y Moodle como herramientas especialmente como medio de acceso a los materiales. Muchas respuestas dan cuenta de estas ideas: *"para poder acceder al material teórico", "una forma de poder acceder a la información", "para subir bibliografía".* Asimismo, el factor ahorro de tiempo y dinero sobresale entre los aspectos positivos de la educación remota: *"Contar con la bibliografía virtual es una posibilidad muy contemplativa de la realidad económica. Me ha pasado de no contar con el dinero para las fotocopias, y poder leer de la compu e ir transcribiendo ha sido una forma de poder acceder a la información"; "Es de mucho ayuda, más que todo a la hora de la adquisición de la bibliografía, más por una cuestión económica"*. Otras herramientas tecnológicas favorecieron el proceso de comunicación como el correo electrónico, el whatsapp u otras redes sociales, poniendo de manifiesto el rol fundamental de las tecnologías como mediadoras en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, Internet se constituye como entorno de aprendizaje, y su valor reside, no sólo en favorecer el acceso a recursos, sino en la posibilidad que ofrece de construir redes entre sujetos para aprender (Suarez Guerrero y Ricarte Quijano, 2016). Pero, con mediación tecnológica o no, es el/la docente quien tiene una función mediadora con el saber formativo, con el contenido que enseña y lo/as estudiantes que deben aprenderlo, John Hartley (1997, citado en Morales, 2019) define la mediación como "el acto

de intervenir entre dos partes para efectuar/afectar una relación entre ellas; el acto de canalizar un saber social y unos valores culturales hacia una audiencia a través de una instancia institucional".

Las opiniones de este grupo de estudiantes revelan la importancia de la *interacción* intersubjetiva pues es necesaria para promover espacios de encuentro entre los y las estudiantes, y regular las interacciones entre los sujetos. Pero, en este caso las respuestas de los y las estudiantes estarían advirtiendo que los entornos virtuales condicionan la mediación pedagógica, que resulta más difícil que en el entorno presencial, dado que los y las docentes deben apelar a mayor cantidad y variedad de recursos para enseñar, orientar, debiendo hacer revisiones o adecuaciones en el modo de ofrecer los contenidos. Por ello, el rol del/de la docente como mediador/a en la selección, curación y creación de materiales educativos es también fundamental. Algunas/os estudiantes notan que sus docentes debieron crear y/o seleccionar materiales digitales para el trabajo durante la virtualidad y en muchos casos, aún los siguen usando como apoyo de las clases presenciales. Entre los materiales que más se crearon fueron los videos, especialmente las grabaciones de las clases virtuales. Al respecto la mayoría de los y las estudiantes los destaca como una herramienta muy beneficiosa ya que les permite acceder al contenido en el tiempo propicio para cada uno/a y las veces que sea necesario.

Sostenemos que, en entornos educativos virtuales o presenciales, los modos en que se configuran las interacciones, y los modos en que cada docente pone en juego sus mediaciones, condicionan los modos en que los y las estudiantes se vinculan con los saberes formativos, pero no los determina.

En lo que refiere a las relaciones con el saber, también se indagó acerca de las estrategias de enseñanza desplegadas tras la educación remota en relación con las aplicadas durante la misma. Por un lado, las/los estudiantes mencionan el uso de algunas herramientas por parte de algunos/as docentes,como el uso de Classroom o Moodle especialmente para el acceso a materiales. Asimismo, muchos advierten que sólo algunos/as profesores/as siguen usando algunas de las herramientas tecnológicas y estrategias que fueran de uso cotidiano durante la educación remota, por ejemplo las clases virtuales. En contraposición, destacan como positivo el regreso del *"diálogo"* y "*el trabajo grupal espontáneo y la interacción circular*" típico de las clases presenciales. Estas respuestas son ejemplificadoras de la idea de Schunk (2012), quien expresa que el aprendizaje a distancia es más cómodo, favorece el ahorro de tiempo y dinero, pero sacrifica los beneficios del contacto cara a cara.

Respecto a las estrategias de evaluación implementadas en ambas modalidades (virtual y presencial) las opiniones se encuentran divididas, ya que la mitad del grupo de estudiantes afirma que prefiere la evaluación presencial y la otra mitad, la virtual. Como ventajas de la presencial, destacan el mayor compromiso para aprobar porque las evaluaciones son más rigurosas, y la importancia del acceso a la docente para hacerle consulta y la seguridad que implica no depender de la conexión a internet, tanto para consultar como para rendir. Como desventajas de la evaluación presencial algunos/as mencionan la existencia del nerviosismo típico de la exposición frente a los/as docentes y otros factores relacionados con el tener que trasladarse a la institución, ya antes mencionados.

Quienes prefieren la evaluación virtual advierten que pueden trabajar en grupo, ayudándose mutuamente para aprobar, lo que implicaría menor rigurosidad del examen y menor compromiso por parte de las/los estudiantes. Asimismo, destacan la comodidad y el ahorro de tiempo y dinero propios del trabajo desde el hogar, factor que es recurrente en varias respuestas. Como desventajas de la evaluación virtual, la mayoría se refiere al problema de la conexión, la incertidumbre y nerviosismo asociados a la falta de conectividad durante el examen. Además, reconocen que, si bien depende de cómo esté planteada la consigna, la evaluación virtual tiende a ser: *"más fácil"*. *"Me gusta cuando la evaluación da lugar a la propia experiencia en relación a los contenidos. Con posibilidad de ejemplos, diferencias y similitudes en los temas. El multiple choice es algo que me parece muy simple. Aunque a veces da lugar a la duda...y uno queda con el sabor del incierto hasta tener el resultado"(S1).* Una opinión a destacar refiere a las potencialidades de adoptar un *"sistema mixto*" que aproveche las ventajas de ambas modalidades, ya que consideran que "*combinadas harían a una buena educación"*.

Así los posicionamientos que adquieren las presencias y los modos en que se despliegan las interacciones de los sujetos pedagógicos pueden variar conforme a cómo se construyen las relaciones pedagógicas en el marco de las propuestas pedagógicas, independientemente del entorno en el que éstas se desarrollen. Es decir que, si las propuestas se centran en el protagonismo de la presencia del/de la docente, su función es transferir o modelizar el contenido, y la interacción se limita a la explicación del/de la docente, a la escucha de sus estudiantes. Mientras que, si la enseñanza se configura como una guía del/de la docente que promueve la interacción en actividades a sus estudiantes, la presencia de ambos sujetos es más equitativa, pues el/la docente puede orientar "in situ" a sus estudiantes, quienes pueden participar activamente.

Algunos comentarios dan cuenta de la riqueza de lo aprendido en cuanto a aprendizajes mediados por tecnologías durante el período de educación remota, pudiendo en la actualidad capitalizar esos aprendizajes y/o aprovechar las potencialidades de las tecnologías. *"...es una excelente herramienta en ambos casos, en la virtualidad, (...) aprendí a usarla mucho más, encontré sitios que no conocía y aplicaciones muy buenas a la hora de estudiar"; "Me parece excelente, ya que podés leer desde el celular o computadora, en cualquier momento o lugar"; "Me pasó con las clases grabadas que pude descubrir que aprendo mejor escuchando y si es necesario volviendo a escuchar. Hoy en la presencialidad sirve un montón todo lo que aprendí sobre la computadora y todo los programas y sitios que me sirven a la hora de estudiar Por ejemplo me sigo juntando con amigas/compañeras a estudiar en meet".* Estos pensamientos revelan que los aprendizajes ganados en lo referido a aprendizaje mediado por tecnologías puede significar un aprendizaje utilizable en el futuro (Gee, 2004).

Al indagar sobre las opiniones acerca del uso de las tecnologías tanto en la educación virtual como en la presencial, la totalidad de las/los se expresaron a favor, emitiendo comentarios muy positivos. Sobresalen expresiones como *"importante", "necesario", "excelente", "fundamental", "de mucha ayuda"*. Algunos/as estudiantes consideran que las tecnologías posibilitan un acceso a la educación más inclusiva, en tanto favorece a quienes tienen escasa o ninguna posibilidad de acceder a la educación presencial, sea por distancia, falta de recursos económicos o de tiempo. "*El uso de las tecnologías es una manera más incluyente para posibilitar el estudio... En la situación que le toque atravesar a cada quien, ya sea por falta de movilidad, económica, distancia, o cualquier problema personal, el uso de las tecnologías posibilita mantener el contacto, acceder a la información, esclarecer dudas y demás cuestiones que la presencialidad como condición única no aporta". Que llegaron para quedarse y deben ser aplicadas, son necesarias para una educación equitativa para quienes no pueden viajar y quieren estudiar". "Me parece que utilizar dicha herramienta ,ayuda a tener una educación más inclusiva ,dónde todos tengamos la posibilidad de cumplir nuestros objetivos, a pesar de los factores que llevan a abandonar los sueños."*

Sin embargo, aunque reconocen estos aspectos positivos, algunos/as estudiantes advierten sobre la desigualdad que se puede generar por la falta de acceso a las tecnologías. *"Me parece desigual…no todos tienen el mismo acceso", "para la gente que tiene recursos joya pero los que no tenemos es complicado".* Esta dualidad en los puntos de vista da cuenta de lo que Ezcurra (2013, p. 27) denomina "una exclusión incluyente, una selectividad social". Es decir

que, la virtualidad incluye en algunos aspectos, pero excluye si no hay acceso a las tecnologías, y así, se produce una inclusión socialmente condicionada.

Conclusiones

El análisis de los testimonios del grupo de estudiantes en torno a sus experiencias en educación remota y presencial, nos revelan que, desde su punto de vista, las relaciones pedagógicas que se desarrollan en entornos virtuales claramente tienen diferencias respecto a los entornos presenciales habituales, en cuanto a la presencia de los sujetos, las posibilidades de entramar interacciones y de construir mediaciones con los saberes. Pero, podemos advertir que, si bien estos entornos operan como condicionantes de las relaciones pedagógicas, no determinan su desarrollo.

Los testimonios del grupo de estudiantes nos permiten advertir que desde la esfera didáctica, pedagógica y vincular, la mayoría prefiere la educación presencial; nos incitan a pensar que el acto pedagógico necesita de cuerpos, miradas y palabras que circulen, de sentidos que se construyen en interacción con los y las demás. Reconocen que la calidad de aprendizaje es mejor en la clase presencial debido a las condiciones del contexto y a las estrategias desplegadas en el cara a cara. Estos son aspectos que son posibles en una relación pedagógica centrada en el encuentro, donde docentes y estudiantes se reúnen para producir reflexión y construir pensamiento en torno a un contenido sobre la realidad.

La experiencia educativa de confinamiento en pandemia nos demostró que, el encuentro no necesariamente debe ser exclusivamente presencial. De hecho en cuanto a los factores tiempo, comodidad, acceso a la educación y a la esfera económica los estudiantes prefieren la virtualidad en tanto les permite trabajar y estudiar, manejando sus propios tiempos y ahorrando dinero y tiempo en el traslado. Pero también evidenció que se ha dificultado mucho cuando se mantiene de manera exclusivamente virtual. Por ello, creemos que bajo ciertas condiciones, tanto la virtualidad como la presencialidad, pueden constituir espacios de encuentro genuinos entre personas y dar lugar a la construcción de un contexto compartido que permite otorgar sentido a los procesos de aprendizaje siempre que haya una “responsabilidad compartida en el quehacer pedagógico” (Pérez Gómez, 2020, p. 14).

Bibliografía consultada:

Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejo, S. y Rojas Soriano R. (2015). *Investigación Educativa. Abriendo puertas al conocimiento.* Contexto S.R.L.: Montevideo, Uruguay.

Gros, Begonia. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16 (1), 58-68

Ezcurra, A. (2013). *Igualdad en educación superior. Un desafío global*. Los Polvorines, UNGS.

Francia, A. L. (s/f) Desde la subjetividad pedagógica tradicional a la virtual. *Revista Iberoamericana de Educación.* España. Consultado en https://rieoei.org/RIE/issue/archive

Gee, J. (2004). *Lo que nos enseñan los videojuegos sobre el aprendizaje y el alfabetismo*. "Cap. 2: Ámbitos semióticos: ¿Es una "pérdida de tiempo" jugar con los videojuegos?". Ediciones Aljibe: Málaga.

Larrosa (2019) J. Esperando no se sabe qué sobre el oficio de profesor. Ed, Noveduc.

Martínez, M. (2020). Los virtuales de la escuela. *Revista Ignorantes. Especial fin del mundo.* https://rededitorial.com.ar/revistaignorantes/los-virtuales-de-la-escuela/

Morales, Susana (2019). Clase N° 1: Las mediaciones de los medios. Módulo La Mediación Tecnológica. Maestría en Procesos Educativos mediados por Tecnologías. Córdoba: Centro de Estudios Avanzados, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba.

Pérez Gómez, A. (2020). Los desafíos educativos en tiempos de pandemias: ayudar a construir la compleja subjetividad compartida de los seres humanos. *Praxis educativa*, 24 (3). E - ISSN 2313-934X. pp. 1–24.

Schunk, D. (2012). *Teorías del Aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación: México.

Suárez-Guerrero, C. y Ricaurte Quijano, P. (2016) "¿Con quién aprender? Nuevos perfiles educativos en red". En Gros Salvat, Begoña y Suárez-Guerrero, Cristóbal, *Pedagogía Red. Una educación para tiempos de Internet*. Barcelona: Octaedro - ICE.

Educación de la voz en los estudiantes de los profesorados.

¿Un derecho o una opción?

Facultad de Ciencias Humanas -UNSL
Silva, Marcela emsilva@unsl.edu.ar
Zampa, Claudia clazampa@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende en un marco de reflexión abrir un debate en busca de visibilizar y sustanciar futuras acciones y estrategias en torno al planteo si la - educación de la voz - es un derecho o una opción que debiera estar dentro de la currícula de formación de los profesorados; siendo en la actualidad tratada simplemente como opción o elección en las ofertas de cursos existentes en la Universidad Nacional de San Luis.

El cuidado de la voz, es un derecho con garantías del estado nacional, en el marco de la ley de Riesgo de Trabajo mediante la Ley Nº 24.557, bajo decreto presidencial N° 658/96. En este marco de ley, las universidades deberían, mediante sus políticas, hacer cumplir lo que ya se ha legislado, generando espacios académicos en los cuales se implementen en las currículas de los profesorados de manera obligatoria, asignaturas con contenidos referidos al uso adecuado de la voz y a prevenir las conductas de riesgo vocal haciendo foco ante todo en la prevención.

Está más que comprobado que una sobrecarga vocal produce daños, deterioros que pueden llegar a ser irreparables, en perjuicio del desempeño laboral de los futuros docentes y de quienes se desempeñan en el ejercicio de su profesión, esto se sustenta mediante la obtención de un perfil vocal, el cual fue elaborado a partir de la investigación realizada en docentes de todos los niveles educativos de la Provincia de San Luis y de los estudiantes de los diferentes profesorados que realizaron los cursos optativos de Educación de la Voz en los últimos cinco años.

Por ello es nuestro deber como profesionales de la salud por un lado dar a conocer la importancia de la prevención y los cuidados de la voz a la población en general, a todos los niveles de la educación provincial y en particular a los profesorados de la Universidad Nacional de San Luis como oferta educativa estudiantil, y por el otro nos queda un desafío

inmediato de pensar la estrategia político-pedagógica oportuna que materialice la inclusión de este espacio como corpus de conocimiento fundado e introducirlo en los planes de estudio vigentes.

Palabras Claves: Educación - Voz - Sobrecarga Vocal - Perfil Vocal - Profesorados

Desarrollo

Como integrantes del equipo de investigación del PROICO N°04-4218 "Comunicación, Educación y Promoción en la Voz Profesional", perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se viene trabajando desde hace varios años en la elaboración del perfil vocal de docentes de diversas escuelas provinciales y de estudiantes de los diferentes profesorados de la UNSL que dé cuenta del riesgo al que está sometida esta población.

Estos trabajos de campo dan cuenta y legitiman el llamado a la reflexión o debate, que dió pié a la realización de esta exposición, pensar el problema de riesgo vocal como una opción?, un derecho?, cuando en realidad es un derecho con garantías del estado nacional.

Estas garantías quedan explicitadas en el marco de la Ley Nº 24.557, de Riesgo de Trabajo como enfermedades profesionales.

La Secretaría de Riesgo de Trabajo del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Presidencia de la Nación Argentina, en Buenos Aires, decretó la aprobación de ciertas enfermedades profesionales, promulgada el 24 de Junio de 1996, bajo decreto presidencial N° 658/96, entre las que se encuentran enfermedades que se corresponden con el riesgo vocal a adquirir por causa del desconocimiento en los cuidados de la voz.

Las enfermedades profesionales se encuentran en el listado previsto en el artículo 6º, inciso 2, que en el caso de adquirir riesgo vocal, se identifica al agente causal denominado: "sobrecarga del uso de la voz".

A continuación extractamos el agente causal de sobrecarga, tal como aparece en el decreto antes mencionado y con las enfermedades que genera:

AGENTE: SOBRECARGA DEL USO DE LA VOZ	
— Disfonía que se intensifica durante la jornada de trabajo y que recurre parcial o totalmente durante los períodos de reposo o vacaciones, sin compromiso anatómico de las cuerdas vocales. — Disfonía persistente que no remite con el reposo y que se acompaña de edema de cuerdas vocales. — Nódulos de las cuerdas vocales.	Lista de actividades donde se puede producir la exposición: — Maestros o profesores de educación básica, media o universitaria. — Actores profesionales, cantantes y otros trabajadores de las artes o espectáculos. — Telefonistas.

Uso de la voz profesional en el docente

Un tercio de la población activa precisa su voz como herramienta de trabajo. Necesita ineludiblemente el uso de la voz para trabajar docentes. Si la voz no responde o no resiste, el trabajador comenzará con licencias laborales hasta llegar a una incapacidad laboral.

Se produce una exigencia de adaptación de la función fonatoria a la demanda vocal de la actividad a desarrollar. Esta adaptación se realiza con ajustes continuos de la intensidad, el tono y/o el timbre, lo que se lleva a cabo por vías fisiológicas y psicológicas. El docente debe adaptarse al espacio en que se desarrolla la actividad, calidad del aire, tiempo de utilización de la voz, tensión o estrés generado por la actividad laboral. Las necesidades vocales serán diferentes según la actividad laboral que cada docente desarrolle según su especificidad disciplinar, el tiempo de uso de la voz, del número de alumnos y del ambiente. Esta es la "sobrecarga vocal", que algunos autores denominan "carga vocal" y la definen como la cantidad de trabajo realizado por el mecanismo laríngeo a lo largo del tiempo (Morrow y Connor, 2001). Para Vilkman y cols. es la combinación del uso prolongado de la voz con factores ambientales -ruido de fondo, acústica, calidad del aire- y el tipo de tarea vocal.

Cuando esta carga vocal excede en cantidad y duración para cada individuo aparecen los trastornos de la voz como una patología evidente.

La población docente es la más afectada por sobrecarga vocal y una de las manifestaciones más frecuentes es de tipo funcional en la mayoría de los casos a causa del mal uso o abuso vocal. En el caso de las disfonías, incide el tiempo de exposición vocal, y se intensifican durante la jornada laboral, y que recurre parcial o totalmente durante los períodos de reposo o en vacaciones, sin compromiso anatómico de las cuerdas vocales; o disfonías persistentes, no remitidas con el reposo vocal, acompañado de edema cordal, evidenciando la instalación de una alteración que va a requerir tratamiento fonoaudiológico.

Estos trabajadores o profesionales se enfrentan con dos elementos desfavorables para su fonación: los factores de riesgo por un lado y los comportamientos o hábitos de riesgo por otro.

Se entiende por factor de riesgo vocal a cualquier característica o circunstancia detectable de una persona o grupo de personas que se sabe está asociada con un aumento en la probabilidad de padecer, desarrollar o estar especialmente expuesto a un proceso mórbido. Fernández P, Alonso V y Montero C. (2007)

El comportamiento o hábitos de riesgo se define como: aquéllos que dependen de la persona en sí, se trata de cómo hace uso de su instrumento vocal. Esto va a depender de la intensidad a la que usa su voz, de cuanto grite o eleve la voz; la velocidad a la que hable, si la capacidad respiratoria es acorde a las necesidades del hablante, si su habla es clara y comprensible o tiene que repetir, si hay hidratación suficiente, etc.

Los - ***factores de riesgo vocal*** - pueden clasificarse en:

a. Factores Externos

a.1- Factores ambientales inadecuados:

- Falta de humedad en el ambiente, ya que reseca las mucosas nasofaríngeas.

- Exceso de frío o de calor, ventilación escasa o corrientes de aire, aire acondicionado, etc. porque pueden irritar las mucosas.

- Exposición a irritantes u otros agentes ambientales adversos; polvo o humo.

a.2- Condiciones del espacio de trabajo:

- Factores inherentes al puesto de trabajo como la carga vocal,
- ambiente de trabajo,
- ruido de fondo,
- acústica de las salas (reverberación),
- polvo en el ambiente,
- climatización.

En cuanto a las condiciones edilicias, podemos decir que son muchas, y tienen que ver más con las condiciones medioambientales en la que se desarrolla la labor profesional. Generalmente los docentes están expuesto a dar clases en aulas no acondicionadas, denotando inadecuada acústica, es decir, espacios muy amplios, con techos altos, ventanas que dan a zonas ruidosas, falta de material absorbente como es el caso de cortinas y muebles de madera para disminuir la reverberancia (fenómeno acústico de reflexión sonora que se produce en un recinto cuando un frente de onda o campo directo que incide contra las paredes, suelo y techo del mismo), las condiciones de infraestructura denotan una arquitectura no planificada para tal fin, al igual que el mobiliario, poco flexibles para adaptarse a tendencias educativas futuras. Espacios rígidos, sin posibilidad de ser cambiados; otro factor a tener en cuenta es el numeroso grupo de estudiantes que provocan ruido ambiente de manera constante, en algunos casos uso de tiza, etc.

En cuanto a la contaminación por el ruido ambiente, no sólo aumenta la sobrecarga vocal en la tarea docente sino también afectará directamente a la comunicación entre docentes y estudiantes, producirá disminución de la capacidad atencional y desconcentración para la adquisición de los aprendizajes.

b- Factores de tipo mixto:

b.1- Riesgo psicosocial:

- El estrés, que dependerá de factores de tipo personal y ocupacional como el tipo de tarea, organización del trabajo, grado de responsabilidad, sobrecarga laboral (aumenta la tensión

muscular y el cansancio, lo que provoca que la ondulación de las cuerdas vocales origine un duro impacto entre ambas e irritación de los bordes de la mucosa).

c- Factores Internos:

c.1- Individuales

- Desconocimiento de la biomecánica vocal
- Desconocimiento de una adecuada técnica vocal
- Intensidad vocal elevada
- Alteraciones posturales
- Incoordinación fonorrespiratoria y capacidad insuficiente
- Disminución del uso de las estructuras resonanciales
- Aumento de la velocidad del habla
- Imprecisión articulatoria
- El habla fuera de registro vocal

d- Factores asociados

- Alergias
- Reflujo gastrolaringoesofágico
- Alteraciones hormonales, laríngeas, entre otras
- Enfermedades congénitas
- Trastornos músculo-esqueléticos
- Enfermedades neurodegenerativas
- Automedicación
- Hábitos nocivos: fumar, beber alcohol y el descanso insuficiente.

- Continuar utilizando la voz a pesar de presentar disfonía o ronqueras agudizan la problemática vocal.

- La persistencia de un cuadro de alteración vocal posterior a 10 días de haberse manifestado su sintomatología, debe concurrir a un profesional especializado en el tema.

Consecuencias de la fonación inadecuada

Las variadas y prolongadas exigencias a que suelen someter la voz los profesionales de la voz, además de una insuficiente técnica vocal, conducen con frecuencia a que la persona realice esfuerzos inadecuados, como un modo de suplir la incapacidad del manejo vocal con técnica vocal adecuada.

Esto, además aumenta la fatiga vocal, altera las características de la voz y también llega a disminuir la inteligibilidad del habla (Scivetti, A.R. El sustrato anatómico y funcional de la voz profesional. Buestos Sanchez, I. *La voz. La Técnica y la expresión.* (40-56). 2012 Barcelona, España. Editoral Paidotribo).

Orgánicamente se produce:

- Un aumento de la tensión de los músculos que intervienen en la fonación.
- La sobrecarga se localiza en músculos faciales, velo del paladar, lengua, faringe, laringe y músculos cervicales, pectorales y abdominales; incluso puede llegar a observarse la ingurgitación de la vena yugular.
- De manera especial, cuando se eleva la intensidad o el volumen sin aplicar la técnica adecuada, el esfuerzo provoca una hipertensión muscular, localizada especialmente en la laringe.

Los riesgos que potencialmente pueden desencadenar desórdenes de la voz pueden ocasionar perturbaciones en la salud, interferencia en la realización de algunas funciones y compromiso de su bienestar psico- social, en el peor de los casos privados de su voz.

Para concretar el objetivo de esta investigación se realizó un extenso trabajo de campo, y entre las tareas que se ejecutaron fueron el diseño de un cuestionario, con el objeto de indagar sobre el comportamiento y hábitos vocales y respiratorios, como así también condiciones ambientales y laborales, a su vez se construyó y aplicó un protocolo de examen vocal para explorar las características psicoperceptuales de la voz y un exámen respiratorio para determinar entre otros aspectos el tipo y el modo respiratorio de cada individuo. A partir de los datos obtenidos se elaboró el siguiente perfil vocal de los docentes:

- Alteraciones posturales
- Alteraciones respiratorias: incoordinación fonorrespiratoria y tipo respiratorio

- Alteraciones resonanciales
- Inicio vocal brusco y soplado
- Aspecto psicoacústico de la voz:
- Alteraciones de las estructuras maxilofaciales
- Alteraciones en la deglución: con adelantamiento y empuje lingual
- Alteración en la articulación del habla: articulación cerrada e imprecisa
- Exposición prolongada a ruido ambiente
- Inhalación de polvos o gases ambientales
- Estrés

A partir de establecer el perfil vocal de los docentes se puede observar el alto nivel de riesgo vocal en el que se encuentra dicha población. De este perfil obtenido se puede inferir un desconocimiento generalizado de una técnica vocal adecuada, mal uso y abuso vocal, como también la presencia de hábitos nocivos para la salud vocal.

En función del perfil se realizan algunas pautas de trabajo preventivo, sustentado en tres ejes fundamentales:

- Higiene vocal
- Concientización de una técnica vocal adecuada
- Educación de la voz, mediante la modalidad de Talleres.

Conclusión

A modo de conclusión y cierre de este trabajo podemos decir que las alteraciones vocales son frecuentes en este grupo de población bajo estudio, quedando demostrado en el perfil vocal. Esta aseveración se funda en el desconocimiento acerca de los cuidados necesarios que debiera tenerse al respecto, por el hecho de no contar con una preparación vocal pertinente.

El perfil vocal desde el campo exploratorio se condice con los agentes que expresa la ley y mayor aún en el perfil vocal que hemos establecido en que los docentes de más de cinco años, ya presentan alteraciones vocales que afectará el resto de su vida.

Argumentos sobran, la empiria lo demuestra, de modo que es fundamental instalar espacios pedagógicos mediante la reflexión- acción para la formación en la Educación de la Voz.

En la actualidad, seguimos sin ejercer el pleno derecho a recibir una adecuada educación de la voz, que nos ayude a la preservación y buen uso de la misma.

Por lo antes mencionado, consideramos de importancia la creación de un espacio pedagógico, como asignatura formativa que debiera denominarse - Educación de la voz - con fines educativos y preventivos en la salud vocal.

Bibliografía

1- Busto I. 2012. La Voz. la técnica y la expresión. Barcelona: Edit. Paidotribo. 2° Edición. España.

2- Fernández, P., Alonso,V., Montero, C.; 2007 – Determinación de factores de riesgo. Unidad epidemiológica Clínica y Bioestadística. Complexo Hospitalario Juan Canalejo. A Coruña. España.

3- Morales Pérez, Elsa Patricia. 2003. Prevención y control de desórdenes de la voz en los docentes. Acta de Otorrinolaringología y Cirugía de Cabeza y Cuello . Volumen 31, Número 2, junio de 2003. Colombia.

4- Morrow, S., y Connor, N. (2011). Voice Amplification as a Means of Reducing Vocal Load for Elementary Music Teachers. Journal Of Voice, 25(4), 441-446. https://doi.org/10.1016/j.jvoice.2010.04.003

5- Pazo, T. 2000. Programa voz y Dicción: Una necesidad en la formación profesional del maestro. (Tesis maestría). Ciudad Habana: Instituto Superior Pedagógico Enrique José Varona. Cuba.

6- Pazo T. 2006. Realidades y desafíos de la educación vocal en Cuba. (CDROOM)

III Encuentro Iberoamericano de Trastornos Lenguaje, Habla y Voz. Congreso Cubano de Logopedia y Foniatría. La Habana – Cuba.

Pensar el encuentro pedagógico a partir de la lectura del Principito

Universidad Nacional de San Luis
Sosa Gauna I. Paola
ivanapaolag@gmail.com

Resumen

Este escrito toma la reconocida obra de Saint Exupéry: El Principito, para reflexionar acerca de lo que sucede en las prácticas educativas escolarizadas, cuando se encuentran en dicho marco un docente, que a la vez es un adulto, con sus estudiantes que a la vez son niños y niñas. En otras palabras, en el encuentro pedagógico tiene lugar también un encuentro entre dos mundos: el mundo de los adultos y el mundo de las infancias.

Las reflexiones que aquí se presentan están basadas en la lectura que hace Walter Kohan sobre la obra de Paulo Freire y a partir de allí se comienza la búsqueda de respuestas y la formulación de nuevas preguntas, que nos invitan a la reflexión constante de nuestra tarea como educadores.

Palabras claves: educación, rol del educador, infancias, Principito.

Introducción

En el presente ensayo abordaremos algunos interrogantes que surgieron a partir de la lectura de un clásico contemporáneo de la literatura universal: “El Principito” de Saint Exupéry y que me sirvieron como disparadores, para pensar acerca del rol que tiene el educador en la educación de las infancias. La pregunta cumple un rol protagónico en la obra El Principito y en la obra de Paulo Freire.

Con la finalidad de pensar y reflexionar acerca de esta temática, me valí de los aportes de algunos textos de Kohan W., donde éste, vuelve su mirada hacia la obra del gran educador Paulo Freire centrado en la pedagogía de la pregunta.

Desarrollo

Pensar en términos de la pedagogía de la pregunta, que nos propone Paulo Freire dirigió mis pensamientos directamente a una reconocida obra como es, El principito, del escritor francés, Antoine de Saint Exupéry. En esta novela, publicada en el año 1943, descubrí a un niño y un adulto que se encontraron un día, por accidente. Pero esa coincidencia, da pie a un maravilloso encuentro entre dos mundos: uno es el del Principito que representa la infancia y una forma de leer el mundo que roza lo mágico, sin dejar de lado cosas reales como los valores de la amistad y el amor; y el otro es el mundo adulto que se presenta como más serio, estructurado, con poco color donde casi no hay espacio para pensar en lo verdaderamente importante. Los habitantes de estos dos mundos tan distintos, se encuentran y establecen una serie de diálogos donde reina la pregunta; las preguntas de los infantes al mundo adulto. Mediante sus interrogaciones constantes, el Principito induce al aviador a conectarse con el niño que alguna vez fue para poder comprenderlo pero también para mirarse a sí mismo y valorar lo verdaderamente valioso de la vida, me refiero con esto a las cosas que no son cosas materiales, como el amor y la amistad.

La lectura del libro El Principito, me llevó a reflexionar, acerca del encuentro que se produce en la educación escolar entre un adulto que cumple el rol de educador y las infancias que reciben esa educación. Es realmente un encuentro entre dos mundos: el de los adultos y el de las infancias. Ambos llevan distintos tiempos de habitar el mundo, por ende las experiencias son distintas, las lecturas que pueden hacer de la realidad son diferentes, manejan lenguajes y lógicas de pensamientos diferentes.

Kohan W., en el libro Paulo Freire más que nunca, nos presenta una biografía filosófica y a partir de ella, nos convoca a mirar no solo la gran obra de este educador latinoamericano, sino a nosotros mismos como educadores, como niños y como adultos.

Ahora bien, retomando el tema central de este ensayo quiero resaltar los puntos de encuentro que logré identificar en la obra El Principito y que luego asocié a la lectura que Kohan W., hizo de la obra de Paulo Freire.

Esta situación general, que plantea el libro, donde se produce el encuentro de los adultos y los/as niños/as es una situación cotidiana en la tarea del educador de nivel inicial y primaria, por ejemplo. Y también lo es, el constante interrogatorio al que es sometido el aviador, por parte del Principito. Esto es algo cotidiano para los adultos que tenemos la dicha de compartir espacios y tiempos con los/as niños/as.Todo el tiempo estamos siendo interpelados por estos pequeños que hace poco llegaron a transitar el mundo.

El diálogo entre los dos personajes del libro El Principito deja demostrado que esta es una herramienta primordial para la búsqueda y construcción del conocimiento. En ese proceso, justamente, es donde educador y educando aprenden mutuamente, aunque muchas veces el educador no logre darse cuenta. En palabras de Freire (1985) diríamos que:

(...) el profesor difícilmente percibe que, al enseñar, él también aprende, primero, porque enseña, es decir, es el propio proceso de enseñar,que le enseña a enseñar. Segundo, él aprende con aquél a quien enseña, no tan sólo porque se prepara para enseñar, más también porque revisa su saber en la búsqueda del saber que el estudiante hace. (p.51)

En el diálogo que se establece entre educador y educando, la pregunta es la gran protagonista, es el inicio de la construcción del conocimiento "(...) establecer las respuestas con lo que todo el saber se detiene justamente en eso ya está dado, es un absoluto, no deja lugar a la curiosidad ni a elementos por descubrir. El saber está hecho, esta es la enseñanza. (Freire P., 1985, p.54)".

El Principito, motivado por la curiosidad, acosa al aviador con preguntas, que le son útiles para conocer cómo viven las personas de este planeta, que es notablemente muy diferente al que él habita. En esas preguntas, casi sin darse cuenta, el aviador se halla reflexionando sobre el modo de andar el mundo que tenemos los adultos, y acompaña a este pequeño hombrecito en su búsqueda asumiendo el rol de un educador que no castra la curiosidad de su aprendiz. El aviador jamás es irrespetuoso frente a las preguntas que aquel extranjero le hace. Tomando esto en cuenta, puedo decir que coincide totalmente con el perfil de educador que propone Freire P., a partir del cual se considera que no existen preguntas bobas ni respuestas definitivas.

Porque, asimismo cuando la pregunta para él pueda parecer ingenua, mal formulada, no siempre lo es para quien la hace. En tal caso, el papel del educador, lejos de ser el que ironiza al educando, es de ayudarlo a rehacer la pregunta con lo que el educando aprende, en la práctica, corno preguntar mejor.(Freire P., 1985, p.56).

A partir de los diálogos que refleja la obra, El Principito, queda totalmente expuesto como es que no existe una sola forma de interpretar el mundo y como además, las respuestas que tenemos no son acabadas, podemos cambiar de respuestas a medida que caminamos el mundo y establecemos diálogos con otros sujetos. "Me parece importante observar cómo hay una relación, indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. Radicalmente, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. Y, por todo esto implica acción, transformación". (Freire P., 1985, p. 60).

Si dejamos de lado estos valiosos componentes que nos menciona Freire P. nos convertiremos en meros reproductores del conocimiento, de la sociedad tal cual la encontramos y del orden

establecido. Un orden donde unos pocos detentan el poder suficiente para dirigir los destinos del mundo y donde la mayoría está sumida en la pobreza, la miseria y la injusticia. Sin embargo, Kohan W. (2020) acerca una propuesta que alega lo siguiente: "Siempre es posible hacer alguna cosa, no sabemos cómo debe ser el mundo, no sabemos cómo debe ser vivida la vida y tampoco queremos saberlo, porque la propia tarea educativa es una construcción colectiva, abierta…" (p.147). Es aquí desde donde nos posicionamos los educadores, sabiendo que no tenemos todas las respuestas pero estando siempre en un movimiento de búsqueda y construcción que no pretende ser acaba.

En la obra El Principito, también es posible identificar otros elementos que nos permiten relacionarlo con la propuesta del pedagogo brasilero, Paulo Freire, a saber: la extranjeridad, el amor, el tiempo, la infancia.

Aquel Principito venido del planeta B 612, recién llegado al planeta tierra es puesto en diálogo con el aviador, habitante nativo de aquí que asume el rol de educador y en eso descubre junto al Principito que hay otros mundos posibles, que los hubo y los habrá.

Cuando el aviador recuerda su propia infancia y específicamente aquel episodio en el que su dibujo para él era, claramente, un elefante que se tragó una boa, sin embargo, los adultos lo veían como un sombrero, vuelve a conectarse con el niño que fue. El encuentro con este pequeño extranjero lo posiciona ahora en el rol de adulto, y de este modo es como juntos van construyendo conocimiento, mediante el diálogo. En esta relación surge también el amor en una doble forma: por un lado cuando el principito le cuenta sobre su amada flor y por el otro, a partir del mismo diálogo y la interrelación necesaria para la construcción del conocimiento.

Para Freire, el amor ocupa un lugar primordial en la relación educador y educando, tanto es así que sostiene que es necesario cuidar del arte del amor para poder ser un educador o una educadora. En este saber amar, los educadores debemos:

Saber encontrar, en el tiempo chronos de la institución, la suspensión de ese tiempo de la escuela como institución para habitar el tiempo de la forma escolar, skolé, y el tiempo libre (Masschelein y Simons, 2013). Si no permite sentir ese tiempo liberado, una escuela no es una escuela. Puede formar inclusive los "mejores" ciudadanos, los que una sociedad necesita o desea, pero no hace lo que una escuela hace desde que hay escuelas, esto es, suspender el tiempo social para que los que la habitan puedan encontrar su propio tiempo para pensar el mundo que habitan. (p.126)

En la obra El Principito, también tiene su lugar el tiempo, como otro elemento necesario en el acto de educar. En el tiempo de la vida adulta, el aviador suspende sus urgencias y se detiene

a compartir tiempo de diálogo con aquel niño extranjero, hace lugar al tiempo liberado, donde ambos encuentran su propio tiempo para pensar y pensarse en los mundos que habitan.

Kohan W. recurre a la figura de Sócrates para explicar esto del amor, porque tanto Sócrates como Freire son dos maestros del amor. Sócrates, en El Banquete, relata que lo que él sabe sobre el amor lo aprendió de Diotima, una sacerdotisa de Mantineia. Esta mujer le enseñó mediante un diálogo amorosamente socrático que:

(...) el amor de pensar junto a otros, una manera amorosa de relacionarse con los otros a través del pensamiento. En la forma en que lo cuenta está el contenido de su aprendizaje. Es esto lo que Sócrates sabe con pasión erótica, y es esto lo que se aprende cuando se conversa con el personaje Sócrates, es decir, su forma de amar y pensar con otros, una forma de relacionarse con lo que se piensa en la ciudad poniéndolo en cuestión, problematizándolo. (Kohan, 2020. p.120)

Este amor que Sócrates define, posee las características del amor que está presente en el encuentro entre el aviador y el Principito, pero también es el mismo tipo de amor que demanda la relación entre educador y educando. En ambos encuentros se puede identificar este espacio para pensar con el otro, para problematizar y poner en cuestión la realidad que nos rodea.

En la obra El Principito es posible identificar otra característica que sobresale, la extranjeridad, y también se da en el encuentro entre educador y educando, en cuanto que el infante vendría a ser quien representa a ese recién llegado, aunque los dos personajes de la novela son viajeros en sus planetas. Kohan W. (2020) sostiene que:

(...)un educador es alguien que anda, camina, se desplaza… Sin un destino final, crea las condiciones para encontrarse con los que están afuera… en un tiempo presente, de presencia… El educador anda el mundo para mostrar que siempre puede ser de otra manera.(p.138)

En la novela El Principito, nos encontramos con dos viajeros: el Principito y el aviador. Ninguno de los dos está en su hogar, si bien el aviador está en su planeta, ambos andan en busca de algo que no han encontrado en su lugar, y eso es lo que genera el encuentro entre ellos en el desierto. Al encontrarse ambos, caen en la cuenta que hay otros mundos posibles y que la forma en las que las cosas funcionan no han sido siempre así por ende existe la posibilidad de cambio.

Kohan (2020) considera que la vida errante en dos sentidos, en el andar y en el equivocarse, contribuye al contacto con otros mundos y en esa posibilidad se halla la inspiración para buscar y construir otros mundos posibles. (p.152)

Este maravilloso encuentro, que nos relata Saint Exupéry, tiene lugar en un tiempo chronos pero el diálogo entre ellos abre espacio al tiempo de oportunidad (Kairós). El kairós es: "El momento preciso. Un carácter cualitativo en el ahora fugaz y no cualificado de chronos. Es un momento que se vuelve cualificado, único, singular, insustituible". (Kohan, 2020.p.125)

Sin dudas, el tiempo que dura este encuentro entre el Principito y aviador es un tiempo de oportunidad, de crecimiento, de descubrimiento de uno y del otro de sus mundos pero también de sí mismos. Ninguno de los dos personajes (ni quien lee El Principito) logran salir de ese encuentro de la misma manera en que llegó.

Sobre la infancia podemos decir que su tiempo, es el aión, "(...) tiempo del presente, del eterno retorno, del juego, del pensamiento, del arte, de la filosofía… del amor. Se ama en aión, en un tiempo presente, de presencia, de entrega y de arte". (p.126)

En El Principito es evidente el aión a lo largo de toda la obra incluso en el mismo aviador que comienza la narración rememorando acontecimientos de su infancia cronológica que lo llevaron a elegir su profesión actual y a desistir de su sueño inicial de ser artista. En el encuentro con el pequeño extranjero, también aparece el aión, en cuanto que mediante el diálogo y dadas las circunstancias del encuentro se entrega a las interrogaciones y juntos transitan sus mundos, porque: "La infancia no es algo a ser educado, sino algo que educa. (...)La infancia atraviesa toda la vida como una forma que le otorga curiosidad, alegría, vitalidad" (Kohan, 2020,p.153). Esto queda de manifiesto en El Principito, no solo mediante el personaje infantil y su modo de leer el mundo que lo rodea, sino que se refleja además, en la infancia que el adulto recuerda como propia. En el análisis que Kohan hace sobre la obra de P. Freire, resalta la importancia de volver a la infancia y no solo a la infancia cronológica, porque seguramente no todas están llenas de experiencias de amor, escucha y acompañamiento. Sino también pensado en la radical importancia de cuidarla, escucharla, vivirla desde nuestro rol como educadores, sin dejar de tener presente la curiosidad, la alegría y la vitalidad.

Conclusión

La novela El Principito, es uno de los libros más vendidos de todos los tiempo, y es una obra que da pie a diferentes análisis e interpretaciones, si bien en una primera lectura puede parecer un libro infantil, a medida que uno avanza comienza a encontrar básicamente una crítica de la adultez, que contiene diferentes mensajes y enseñanzas sobre valores que son válidos para toda las etapas de la vida. Esto me dio pie a reflexionar sobre el encuentro pedagógico en el marco de la escolarización, donde el educador adulto se encuentra con sus educando niño/a.

Este ejercicio de lectura del encuentro pedagógico entre educador (adulto) y educando (infante) en clave de lectura del Principito, me permitió trazar paralelismos que señalan la importancia de reconocer las características que diferencian al mundo adulto del mundo infantil y valorarlas positivamente para generar espacios que propicien encuentros plenos de enseñanzas y aprendizajes.

A modo de cierre, quiero subrayar que el saber primordial de la educación es el saber amar, como bien lo señala Kohan (2020), solo en el marco del amor y el diálogo seremos capaces de educar a las infancias con las herramientas que necesitan para ser los creadores de los diversos mundos posibles.

Bibliografía

- Freire P. (1985) Hacia una pedagogía de la pregunta. Conversaciones con Antonio Faúndez. Ed. La aurora.
- Kohan W. (2020)Paulo Freire más que nunca. Una biografía filosófica. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Saint Exupéry A. (2014). El principito.Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ed.Emecé.

La vinculación de la bioética y el derecho en la formación de estudiantes de abogacía

Universidad Nacional de San Luis
Lourdes Solange Vilchez Celi
vilchezlourdes73@gmail.com

Resumen

La presente ponencia tendrá como objetivo destacar la importancia de llevar a cabo una participación activa como estudiante en proyectos de investigación. En particular, el foco estará puesto en mi experiencia personal como pasante del proyecto de investigación "Ética, bioética y derechos humanos en el sur global" y mi trabajo en la profundización teórica de la eutanasia en tanto derecho humano.

Como estudiante de derecho de la Universidad Nacional de San Luis, y como partidaria de la lucha y valoración por los derechos humanos, me sumé a extensión universitaria, a través del programa radial titulado "El Agora" donde nos centramos en identificar problemáticas de derechos humanos actuales y abordarlos, planteando una comunicación responsable y de divulgación. A partir de alli nace mi interés por la cuestión de la Eutanasia, más precisamente, analizar si esta, podía ser considerada un derecho humano, si existe alguna legislación que la reconociera o algún proyecto legislativo que la trate. La *eutanasia* es entendida como la provocación de la muerte de un paciente, a su requerimiento y en su propio beneficio por medio de la administración de fármacos o tóxicos en dosis letales que para llevarla a cabo es fundamental el consentimiento del paciente de manera expresa, solicitada en forma clara y sostenida. Por otro lado, dicho concepto genera debates con respecto al *suicidio asistido*, situacion donde la propia persona pone fin a su vida y la tarea del médico es asistirlo, recetar la medicación para que este la lleve a cabo. Ambos conceptos parten de la idea de *muerte digna*. No obstante nuestro Código Civil y Comercial de la Nación en su artículo 59, deja en claro el rechazo hacía las prácticas eutanásicas, por ende no permite a los enfermos terminales con una patología incurable o irreversible y/o a sus familiares, rechazar los procedimientos médicos que extiendan el sufrimiento o que no puedan asegurar una mejoría, situaciones como estas existieron y existen en la actualidad y necesitan ser tratadas.

En consecuencia por está misma razón, en nuestro país se han presentado proyectos de ley de diferentes frentes políticos, como la"Ley Alfonso" que tiene como objetivo, que las personas mayores de edad que padecen una enfermedad grave, crónica e incurable, y que vean afectada

su dignidad, sin diagnóstico de mejoría, puedan decidir cuándo morir, dado que vivir con dignidad es un derecho y morir con dignidad también.

Por está razón, la presente investigación con respecto a la eutanasia por un lado, me incentiva a querer seguir formando parte de nuevos proyectos y por el otro me formara como estudiante y futura profesional capaz de analizar las necesidades emergentes de la sociedad, brindar ideas innovadoras y factibles que se ajusten a un ambiente social cambiante, y asi poder obtener un espíritu crítico que me permita adoptar nuevas ideas, experiencias y lograr la profundización y ampliación de mi conocimiento.

Palabras clave: Eutanasia - Muerte digna - Investigación - Abogacía.

Introducción

La participación de estudiantes de grado en proyectos de investigación tiene, entre otras finalidades, el profundizar ciertos conocimientos específicos y ser un primer paso en el manejo de materiales, documentos y metodologías. A su vez, suele ser la manera de institucionalizar prácticas académicas, tales como la participación de congresos y reuniones científicas. En la presente ponencia, mi objetivo será la de relatar cuál ha sido mi experiencia como pasante de investigación. La importancia de este relato radica en que mi formación de grado es en derecho, mientras que el proyecto donde radica la pasantía es en filosofía. Esto ha significado un gran esfuerzo para poder compatibilizar ambas áreas. En concreto, mi interés es poder identificar cuáles han sido los aportes que mi participación en investigación han significado para mi formación profesional. Para ello, comenzaré contextualizando cómo surge mi interés por la investigación, más precisamente por un derecho humano en particular: la eutanasia. Luego, realizaré algunas precisiones conceptuales en torno a esta problemática, enfoncándome en la Argentina. Por último, enumeraré cuáles han sido los aportes de la investigación en mi formación de grado.

Surgimiento del interés de la problemática

Como estudiante de la carrera de abogacía de la universidad Nacional de San Luis comencé a participar en un proyecto de extensión cuya actividad principal era la transmisión de un programa radial titulado “El Ágora”. En el mismo, nos centramos en identificar problemáticas de Derechos Humanos actuales y abordar sus diferentes aristas desde una comunicación responsable y de divulgación. Es aquí donde surgió mi interés por la cuestión de la eutanasia, más precisamente, si podía ser considerada un derecho humano, si había legislación que la reconociera o algún proyecto legislativo que la trate.

Si bien durante la formación de grado cursé diversas asignaturas vinculadas con los derechos humanos, recién con mi actividad extensionista pude enfocarme en problemáticas específicas, como la eutanasia. Por ello, en busca de enriquecer mi formación profesional y poder vincular mis prácticas de extensión con la investigación, decidí ser parte de un proyecto de investigación vinculado con la bioética y los derechos humanos.

En este sentido, actualmente soy pasante del proyecto "Ética, bioética y derechos humanos en el sur global". Los objetivos de mi pasantía son los siguientes:

Objetivo principal: se pretende que el pasante realice un proceso organizado y estructurado de formación a nivel teórico y metodológico en el estudio de los proyectos legislativos existentes en relación a la eutanasia.

Objetivos específicos:

a) Recopilar los proyectos parlamentarios que busquen legislar sobre la eutanasia.

b) Clasificar los diferentes proyectos parlamentarios.

c) Participar de las reuniones periódicas, talleres y cursos dictados por el PROICO 04-2620.

Como se observa, la pasantía busca vincular diferentes áreas disciplinares: el derecho, a través de la legislación; la bioética, a partir del problema de la muerte digna; y los derechos humanos, en tanto la posibilidad de reconocer la muerte digna como un derecho. Si bien mi formación se encuentra centrada en el derecho, mi participación en el proyecto me obligó a formarme en las otras áreas.

Por ello, teniendo presente el cumplimiento de estos objetivos, en la presente ponencia me propongo relatar cuál ha sido mi experiencia como pasante en un proyecto de investigación y cómo ha impactado en mi formación de grado.

Sobre la eutanasia y la muerte digna

Un primer concepto a abordar es de *muerte digna*, entendida como el permitir morir; y no dejar, ni tampoco hacer morir. Es el derecho de pacientes a rechazar aquellos tratamientos que no ofrezcan una esperanza razonable de beneficio y que no pueden recibirse si no es con gran sufrimiento o con gastos o inconvenientes graves. Derivado de ello nacen dos conceptos en debate, la *eutanasia* y el s*uicidio asistido*. La palabra eutanasia proviene de la raiz griega *eu*, que significa bueno, y del vocablo *thanatos* que quiere decir muerte. "Aparentemente, en su sentido original significa muerte sin dolor, una muerte feliz, una muerte dulce y sin sufrimiento". Pese a lo mencionado, para los fines de esta investigacion propongo la siguiente definicion: La eutanasia entendida como la provocación de la muerte de un paciente a su requerimiento y en su propio beneficio por medio de la administración de fármacos o tóxicos

en dosis letales, para llevarla a cabo es fundamental el consentimiento del paciente de manera expresa, solicitada en forma clara y sostenida. El suicidio asistido consiste en ayudar a alguien a morir, de manera indolora, a su requerimiento o con su consentimiento.

En nuestro país en el año 2009 comenzó a adoptarse el concepto de muerte digna con un caso revelador: el de Melina González, una joven con una enfermedad degenerativa del sistema nervioso. Con este caso, en 2012 se aprobó la Ley 26.742 de Derecho al Paciente, que incluye pedir el retiro del soporte vital y a rechazar maniobras de reanimación, pero debe remarcarse que aqui es el paciente el que rechaza el tratamiento, no hay un médico que ayude al mismo a morir como seria en el caso de la eutanasia. Así mismo, en el artículo 59 del Código Civil y Comercial de la Nación, se dejó en claro que no se aceptarían las prácticas eutanásicas, es decir, se permite a los enfermos terminales con una patología incurable o irreversible y a sus familiares, rechazar los procedimientos médicos que extiendan el sufrimiento o que no puedan asegurar una mejoría; pero no se permite que un médico ayude a alguien a morir, suministrándole, por ejemplo, algún fármaco letal que lo lleve a la muerte.

Entonces, podríamos preguntarnos ¿Qué pasa con la Eutanasia? ¿Qué pasa cuando el paciente pide morir? Esto se responde con un caso muy reconocido en nuestro país: Alfonso Oliva. A sus 31 años de edad, Alfonso fue diagnosticado con "Esclerosis lateral amiotrófica", al año de su diagnóstico, ya no podía caminar, tres años después solo podía mover sus ojos y la vida de Alfonso se resumió a la conexión con sondas que le brindaban el alimento directamente al estómago, se comunicaba mirando una pantalla y pestañando cada letra hasta formar una frase y de esa manera reunió a sus hermanos y les comunicó que ya no quería vivir más así, pero lo que Alfonso quería era ilegal, no había (ni hay) una ley de eutanasia y por lo tanto Alfonso no tenía derecho a decidir, no tenía derecho a ponerle fin a su sufrimiento, en 2019 cuando recién había cumplido sus 37 años, Alfonso murió.

Este caso ilustra que la eutanasia es una demanda social y necesita ser tratada. En este sentido, se han presentado una serie de proyectos de ley que persiguen un mismo objetivo: que las personas mayores de edad que padecen una enfermedad grave, crónica e incurable, y que vean afectada su dignidad, sin diagnóstico de mejoría, puedan decidir cuándo morir.

A raíz de su caso, médicos, asesores y diputados comenzaron a redactar un proyecto de ley, "La ley Alfonso" que busca permitir la eutanasia, es decir la interrupción voluntaria y consentida de la vida de un enfermo que está sufriendo. Como requisito se entiende que el paciente debe estar padeciendo un sufrimiento físico o psíquico extremo y un dolor irreversible, luego el caso será evaluado por un consejo interdisciplinario, además el proyecto también

contempla la objeción de conciencia, es decir si un médico no quiere realizar el proceso puede no hacerlo, pero debe garantizar que otro médico lo haga, por ultimo este proyecto contempla tanto la eutanasia como el suicidio asistido.

Aportes de la participación del proyecto de investigación a la formación de grado

Mediante el trabajo que fui realizando en la pasantía pude observar un gran crecimiento en mi nivel de redacción y de búsqueda de información, la pasantía me ha permitido garantizar la formación de competencias generales, dentro de ellas el pensamiento crítico, el rigor científico y autonomía intelectual, innovación sobre temáticas y otras materias que dentro de mi carrera pasan desapercibidas, la gestión de proyectos, entre otros aspectos valiosos. Adoptar estas competencias como propias y aprender de ellas me permitió que dentro de esta práctica investigativa pueda desarrollarme con fluidez y destacar la posibilidad que me da esta pasantía de escribir para poder expresarme y especialmente comunicar.

El proyecto me habilitó a desarrollar conocimiento científico y a partir de allí, desde un punto de vista crítico, proponerme transformar la realidad a partir de los resultados obtenidos, estos a partir de la selección, valoración y análisis de información clave para poder adentrarme en mi trabajo, así mismo buscando obtener resultados verdaderamente útiles y de impacto social para poder escribir.

Asimismo, analizando la complejidad de la temática elegida, la pasantía me permitió dejar de lado la barrera jurídica para adentrarme en materias éticas, bioéticas y filosóficas, esto no solo fortaleció mi práctica en la lectura, sino que abrirme a la experiencia de analizar la eutanasia desde otras disciplinas me permitió adoptar nuevos marcos conceptuales, una clasificación y distinción de conceptos más amplia, y con ello el diseño de estrategias para mejorar socialmente el saber sobre esta temática en la sociedad en general.

Asimismo, al ser mi primera vez como pasante de investigación logré comprender la importancia de la investigación en la universidad, siendo esta, uno de los pilares fundamentales dentro del ámbito académico, el proyecto fortaleció mi formación propiamente científica, las cuales no deben ser ajenas al contexto para generar un eficaz y nuevo conocimiento. La búsqueda de bibliografía, me abrió puertas al lenguaje y a la argumentación, que son herramientas básicas y esenciales para dar razones y defender mis trabajos. Como sabemos argumentar es avalar una conclusión con una serie de razones y de pruebas de apoyo que gracias a la investigación puedo ir recopilando, no solamente para mi pasantía sino también para trabajos futuros como son las tesis.

Asimismo, la investigación me formará como profesional competente, capaz de analizar la sociedad con ideas innovadoras y factibles que se ajusten a un ambiente social cambiante, adoptar como estudiante un espíritu crítico orientado al mejoramiento del estado de las cosas en la sociedad, espero poder asumir un nuevo papel en el desarrollo de las propuestas de crecimiento académico y si bien he adoptado nuevas experiencias, pretendo seguir formando parte de proyectos de investigación para desarrollar un crecimiento humano e individual propio. Con esto afirmo mi idea de que la investigación es un pilar fundamental en el ámbito universitario, frente a los procesos sociales, al desarrollo comunitario y sobre todo a la profundización y ampliación del conocimiento.

Quisiera destacar también el rol que implicó ser parte de extensión universitaria, en el programa radial titulado "El Ágora", donde nos centrabámos en identificar problemáticas de Derechos Humanos actuales y buscar la relación estrecha con el entorno para tomar temáticas que respondan a las necesidades presentes para debatir, la extensión fue mi motor para adentrarme en la pasantía de investigación y con ello dirigirme a nuevos conocimientos y que a la vez sean pertinentes e innovadores. Como estudiante concluyo que la investigación resulta central para continuar con la producción de conocimiento científico y a partir de ahí desarrollar estrategias que me permitan accionar sobre la realidad social y los problemas reales no analizados como son el caso de la Eutanasia.

Bibliografía

Albert, Marta. (2020). Eutanasia: de delito a Derecho. Universidad Rey Juan Carlos.

Alonso, Juan Pedro (2011). Trayectorias de fin de vida: gestión médica y experiencias del morir en cuidados paliativos. Tesis de Doctorado, Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Inédita.

Alonso Juan Pedro, Luxardo Natalia y Nadal Carolina (en prensa) "Políticas y legislación regulatoria del final de la vida: sentidos en disputa en torno a la 'muerte digna' en Argentina".

Behar. Daniel,. (2007). Cuando la vida ya no es vida.

BLANCO, Luis G. (2014). El derecho a morir con dignidad. En GARAY, Oscar E. (Director). Responsabilidad profesional de los médicos. Ética, bioética y jurídica: civil y penal, T. II, 2ª edic., pp. 105/167. Buenos Aires: La Ley.

Di Marco, Martín H., Villarejo, Agustina., Alonso, Juan P., (2021). DISCUSIONES ACERCA DE LA TOMA DE DECISIONES MÉDICAS EN EL FINAL DE LA VIDA: CONFIGURACIÓN TEMÁTICA DE LA COBERTURA MEDIÁTICA SOBRE LOS

DEBATES EN TORNO A LA MUERTE DIGNA EN ARGENTINA (2011-2015). Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

Farrell, Martin D,. (s.f.). Eutanasia, Moral y Derecho. Enseñando Etica.

Sadaba, Javier. (2015). Eutanasia y Etica. Revista de Bioetica y Derecho.

Valerga, Mario, Trombetta. Luis,. (2022). Algunos conceptos sobre eutanasia, muerte digna y cuidados paliativos. Revista de la Asociacion Medica Argentina.

"Formación en Investigación del Licenciado en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de San Luis, durante la última dictadura cívico militar".

Universidad Nacional de San Luis

Martinez María Soledad

El presente trabajo, forma parte de los avances del trabajo final de maestría, titulado "Las políticas educativas en la investigación en Ciencias Humanas. Sus efectos en las carreras de educación de la Universidad Nacional de San Luis (1976-1983)"

Con el propósito de poder develar cómo era la formación en investigación que recibía el Licenciado en Ciencias de la Educación, en la Universidad Nacional de San Luis durante la última dictadura cívico militar, es que se seleccionaron algunas asignaturas correspondientes a la formación del Licenciado, que componen el plan de estudio N° 17/78.

La selección de los siguientes espacios curriculares: Metodología de la Investigación I correspondiente al 2° año, Metodología de la Investigación II de 3 año y Metodología de la Investigación III de 5° año de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se fundamenta en la necesidad de poder comprender cuál era el tipo de sujeto que se pretendía formar, a qué finalidades estratégicas respondía, y cuáles eran los blancos de poder-saber que se visibilizan en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación, en el dispositivo universitario de la Universidad Nacional de San Luis, durante el periodo de la última dictadura cívico militar. Asimismo, se considera que, estas asignaturas, resultan relevantes en relación a la verdad que lo constituye como sujeto de conocimiento al estudiante, entendiendo que la formación recibida de estos espacios afecta de manera directa la formación en investigación y por tal, los temas objetos de estudio seleccionados para emprender un trabajo final.

Para emprender dicho análisis, y tomando como fuente testimonial documental los programas de las asignaturas objeto de estudio, se intentará dar cuenta acerca de la estructura de cada propuesta de formación: fundamentación, objetivos, contenidos, propuesta metodológica y bibliografía, con el propósito de indagar acerca de los postulados discursivos que emergen de los programas, la orientación y las finalidades que buscan promover desde cada uno de los espacios curriculares.

Programa: "Metodología de la Investigación I"

La asignatura "Metodología de la Investigación I" pertenece al Plan de Estudio 17/78 y se encuentra ubicada en el 2° año de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, con régimen cuatrimestral, dictándose en el primer cuatrimestre, con un crédito horario de 120 horas. La profesora responsable es la Lic. Dora Elsa Sosa, y los profesores colaboradores la Lic. María Elena Yuli y la Lic. María Aiello.

En cuanto a la trayectoria formativa de la profesora responsable Dora Elsa Sosa, podemos explicitar que fue Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo; Licenciada en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Universidad de Cuyo y Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.

El programa de enseñanza en su estructura presenta finalidades, objetivos, habilidades a desarrollar, actitudes, contenidos, reglamentaciones, trabajos prácticos y bibliografía. En relación a las finalidades, tiene como propósito introducir a los alumnos en conocimientos relacionados a la Metodología de la Investigación y Epistemología de las Ciencias Humanas, así como también brindarles elementos de estadística descriptiva que les permita realizar análisis de los fenómenos que decidan estudiar.

En cuanto a los objetivos planteados, se enumeran una larga lista en relación a trece conocimientos que debían adquirir los estudiantes al cursar el presente espacio, entre ellos se mencionan: las características del conocimiento científico, concepto moderno de ciencia, conceptualización actual de investigación científica y método científico, supuestos epistemológicos de las ciencias, investigación factual, estadística descriptiva, técnica y procedimiento estadístico.

En relación a las habilidades a desarrollar, los estudiantes deberían apropiarse de diez habilidades, las cuales se encontraban en relación directa con los objetivos: emplear, analizar, identificar, sintetizar, resumir, interpretar, planear, discriminar, aplicar la técnica y procedimiento estadístico. Asimismo, con respecto a las conductas, se insta a asumir una postura crítica ante los diferentes procedimientos empleados, lograr una actitud objetiva e imparcial frente a los problemas relacionados a la investigación científica, actitud mental flexible y abierta que le permita considerar sin prejuicios hechos y/o teorías en las ciencias en la que deba desarrollar su labor, valorar la necesidad del trabajo interdisciplinario, adquirir sentido racional del tiempo utilizado para investigar y considerar el espíritu de trabajo, cooperación y esfuerzo sostenido en la labor científica.

Los contenidos a desarrollar se organizan en Parte A y Parte B; la primera de estas, compuesta por tema 1 y tema 2, y con respecto a la parte B, la misma se divide en 6 temas, cabe aclarar, que al interior de cada tema se enuncian subtemas. Se explicita que cada uno de los temas tendrá dos trabajos prácticos no evaluables, es decir 16 trabajos sin evaluación, y un trabajo práctico evaluable o parcial por cada tema, es decir ocho trabajos más. Los trabajos no evaluables pueden realizarse en grupos, y en su gran mayoría se solicita lectura del material y fichaje o realización de ejercicios.

En cuanto a los trabajos evaluables, son individuales, y se dividen en dos partes, en una primera deben responder preguntas referidas a objetivos de conocimiento, y la parte B se plantean ejercicios similares a los que se trabajan a diario. Asimismo, se presenta la bibliografía obligatoria, con un total de 38 documentos, y se explicitan las lecturas para cada uno de los temas

Los distintos apartados que presenta el programa se corresponden entre sí, y es evidente la concepción pedagógico-didáctica que asumen las docentes, así como también la formación que brindan a sus estudiantes. Algo interesante a destacar es que dentro de la bibliografía obligatoria, hay documentos escritos por las docentes de la asignatura, uno de ellos es de la responsable del equipo, la Lic. Dora Sosa titulado“ La medición en la ciencia de la conducta”, dos de la Lic. María Elena Yuli, “Relación entre factores medidos entre escalas nominales y ordinales” y “Análisis de correlación y regresión lineal”, tres escritos de la Lic. María Aiello, “Medidas de posición”, “Sistematización y presentación de datos en escalas nominales y ordinales” y “Sistematización y presentación de datos en escalas intervalares y métricas. Por

último, se evidencia un texto escrito por las tres docentes, denominado “Lenguaje formal de hipótesis educacional”.

Programa: “Metodología de la Investigación II”

La asignatura “Metodología de la Investigación II” pertenece al Plan de Estudio 17/78 y se encuentra ubicada en el 3° año de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, con régimen cuatrimestral, dictándose en el segundo cuatrimestre, con un crédito horario de 120 horas. El profesor responsable es el Lic. German Arias, y los profesores colaboradores la Lic. María Elena Yuli y el Lic. Ricardo Turelli.

En cuanto a la formación recibida por el profesor German Arias, el mismo se recibió de Profesor en Pedagogía y Psicología, y de Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo

En relación a la formación académica del profesor German Arias, el mismo fue Licenciado en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo; Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo, y Licenciado en Pedagogía por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de San Luis.

El programa de enseñanza en su estructura presenta finalidades, objetivos, habilidades, contenidos, reglamentaciones, evaluaciones y bibliografía. En relación a las finalidades, el curso se propone continuar con el desarrollo programático obtenido por el alumno en Metodología de la Investigación I, brindando en esta oportunidad elementos de probabilidad y estadística muestral que le permitirán realizar inferencias y estimación de valores paramétricos.

En cuanto a los objetivos planteados, los mismos son diez, y tienen que ver con poder lograr un adecuado conocimiento y comprensión de ciertos contenidos metodológicos tales como: vocabulario técnico y la simbología utilizado en la estadística, las distintas partes en las que se divide la estadística inferencial, distribuciones de probabilidad, distintas técnicas de muestreo, pruebas estadísticas, investigación científica y diseños experimentales.

Asimismo, al interior de los objetivos señala las habilidades que los alumnos deberán adquirir, entre ellas: determinar y ubicar situaciones para aplicar cálculo de probabilidades, poder inferir a partir de valores muestrales los valores poblacionales, poder decidir, reconocer si un valor obtenido es significativo en relación con la población, aplicar diferentes técnicas, leer o interpretar trabajos de investigación donde se hayan aplicado técnicas estadísticas, interpretar gráficamente los resultados de una prueba y poder determinar el tipo de prueba estadística.

Los contenidos planificados para el presente espacio curricular, se encuentran divididos en cuatro unidades, y a su vez al interior de cada unidad hay temas. La unidad I se denomina" Introducción a la Estadística Inferencial"; Unidad N°II "Estadística Inferencial Inductiva o Hipotético-deductiva"; Unidad N°III "Análisis de la varianza", y por último, nos encontramos con la Unidad N°IV, "Estadísticas no-paramétricas".

El programa finaliza citando la bibliografía seleccionada para la materia, son un total de 24 autores, entre los que se destacan: Anderson Richard y Bancroft Theodore, Blalock Hubert, Cortada de Cohan Nuria, García Hoz Victor y Ferrer Sebastián, Goode William y Hatt Paul, Garrett Henry, Siegel Sidney, Spiegel Murray, Murat Franco, entre otros. Los mismos, no se encuentran organizados por unidades, sino por orden alfabético.

Una vez analizado el programa, se evidencia una correlación con lo enseñado en Metodología I. Asimismo, se puede vislumbrar, a partir de la forma en que se organiza el programa y los contenidos que se brindan, el posicionamiento que asume el equipo docente de trabajo frente a la enseñanza, la posición que le asigna al estudiante, vislumbrando una determinada programación de conducta del futuro licenciado en Ciencias de la educación.

Programa: "Metodología de la Investigación III (orientación en Ciencias de la Educación)"

La asignatura "Metodología de la Investigación III, con orientación en Ciencias de la Educación", pertenece al Plan de Estudio 17/78 y se encuentra ubicada en el 5° año de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación, con régimen cuatrimestral, dictándose en el segundo cuatrimestre, con un crédito horario de 90 horas. El profesor responsable es el Lic. Osvaldo Montoya, y la profesora jefa de trabajos prácticos Lic. María Aiello.

En relación a la formación académica del profesor Osvaldo Montoya, el mismo fue Licenciado en Psicología por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo; Profesor de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Psicología por la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional de Cuyo y Maestro Normal Nacional por la Escuela Normal Mixta "Teniente General Julio Argentino Roca" en Santa Rosa, La Pampa.

El programa de enseñanza en su estructura presenta objetivos generales, prerrequisitos, objetivos particulares de la materia, habilidades y destrezas, actitudes, contenidos, trabajos prácticos, evaluaciones y bibliografía.

La asignatura consta de dos partes: A y B. La parte A, tiene como objetivo general poner en contacto a los alumnos de la Licenciatura en Ciencias de la Educación con la problemática de la medición como herramienta de la investigación científica, particularmente en el ámbito de la educación y disciplinas conexas, analizando las características fundamentales de los instrumentos de medición y evaluación utilizados más comúnmente utilizados en el ámbito de las Ciencias de la Educación. En tanto que la parte B, tiene como finalidad ofrecer una visión condensada de la problemática relativa a la metodología de la investigación científica en el ámbito de las ciencias sociales y conductuales, particularmente en las Ciencias de la Educación. Asimismo, se espera desarrollar las destrezas básicas que le permitan en un futuro quehacer profesional, desempeñarse con idoneidad, ya sea elaborando instrumentos de medición o evaluación o solucionando problemas.

En relación a los prerrequisitos, se exige para poder cursar y rendir la materia, cumplir con la reglamentación vigente en cuanto al sistema de correlatividades del plan de estudio N°17/78.

En cuanto a los objetivos particulares que se plantean los profesores, explicitan que los estudiantes deberán evidenciar haber logrado, en relación a la parte A: conocer y comprender el significado y alcance de los conceptos correspondientes a la teoría de la medición y evaluación aplicados en educación, conocer la bibliografía poseer una idea global del desarrollo histórico de la medición y evaluación educativa, conocer los diversos instrumentos y características de medición y evaluación. En tanto, en lo que corresponde a la parte B del programa, se espera que: el estudiante pueda conocer y comprender las características del conocimiento científico, poseer un concepto moderno de ciencia, conocer criterios básicos para la clasificación de las ciencias, tener entendimiento sobre lo que es la investigación científica

y el método científico, conocer los conceptos fundamentales de la ciencia como problema, hipótesis, variables, diseño, predicción, entre otros.

Las habilidades y destrezas correspondientes a la parte A del programa son las siguientes: poder ejemplificar los distintos conceptos, métodos, técnicas y procedimientos; poder seleccionar los métodos y técnicas más adecuados; elaborar y efectuar análisis de ítems; elaborar escalas de medición; aplicar correctamente las fórmulas; evaluar el correcto empleo de los distintos tipos de instrumentos de medición y evaluación; entre otros. Con respecto a la parte B, se espera que puedan emplear de forma correcta y precisa los conceptos fundamentales del lenguaje científico, ejemplificar correctamente cada uno de los conceptos, analizar la estructura de las ciencias, identificar en trabajos científicos ciertos elementos, demostrar habilidades para sintetizar los aspectos fundamentales de un trabajo de investigación, confeccionar correctamente distinto tipo de fichas, aplicar correctamente técnicas estadísticas, entre otros.

Sobre lo que refiere a las actitudes, en la parte A del programa se espera que el alumno desarrolle una postura crítica frente a los instrumentos de medición; lograr actitud objetiva, razonable e imparcial frente a los problemas de medición; desarrollar curiosidad e interés por la medición; consolidar una actitud mental flexible y abierta; consolidar una actitud científica. La parte B, propone: adoptar una postura crítica constructiva ante el conocimiento científico, lograr actitud objetiva, razonable e imparcial frente a los problemas relacionados con la investigación científica; desarrollar curiosidad e interés por indagar los fundamentos, límites y posibilidades de los instrumentos y técnicas de las ciencias sociales; consolidar una actitud mental flexible y abierta que lo lleven a considerar sin prejuicios una amplia variedad de teorías; entre otros.

Los contenidos del programa se encuentran divididos en diez unidades. Las cuales se denominan “La ciencia y el método científico”; “Conceptos e ideas fundamentales de la ciencia y el método científico”; “Ciencia, medición y evaluación” ; “Requisitos y problemas técnicos de la medición y evaluación”; “Las técnicas y procedimientos empleados para la recolección de datos”; “Los datos y su elaboración”; “La investigación científica: nociones básicas”; “El diseño de investigación: propósitos, principios y problemas fundamentales”; “Los enfoques de investigación y sus principales estrategias” y “El método y la investigación científica en educación: evaluación general”

Por último, la bibliografía, está dividida en dos partes, la primera parte compuesta por 23 textos, y la segunda parte cuenta con 24 textos. Entre ellos podemos destacar: Adams Georgia, Bloom Benjamín, Cortada de Cohan Nuria, Edwards Allen, Ander Egg Ezequiel, Blalock Hubert, Bunge Mario, Garrett Henry, Hayman John, Spiegel Murray, Travers Robert, entre otros.

A modo de breve síntesis, considerando el análisis realizado de los tres programas seleccionados de la carrera Licenciatura en Ciencias de la Educación: Metodología de la Investigación I, Metodología de la Investigación II y Metodología de la Investigación III, se puede establecer que, a pesar de ciertas diferencias entre los mismos, se han podido identificar regularidades discursivas y coincidencias en cuanto a los objetivos, los contenidos, las actividades, las habilidades y conductas que se intentaban promover, dejando entrever cierta programación de conducta de un determinado Licenciado en Educación.

Los tres programas responden en su formato a las prescripciones normativas vigentes en la época, especialmente en lo establecido en la ordenanza rectoral N°17/78, Art. 1. Este lineamiento, apunta específicamente a modelar y programar no solo al sujeto en formación, sino también, a regular las prácticas pedagógico-didácticas de los docentes acordes al dispositivo de la dictadura. Asimismo, se puede explicitar que en relación a los objetivos que se plantean, en las tres propuestas se utiliza la taxonomía de Bloom, a partir de la cual se discriminan ámbitos diferenciados de la conducta del individuo. Es decir, se formulan objetivos en el plano del conocimiento, en el de las actitudes y en el de las habilidades. Estas taxonomías eran aceptadas y utilizadas por la mayoría de los docentes de aquel periodo sin cuestionamiento alguno.

Por otra parte, en los programas, se refieren al sujeto como alumno y no como estudiante, dando cuenta de una práctica educativa acrítica e instrumental que considera a los sujetos educativos como “tabula rasa”, que incorporan conocimientos en forma casi automática, que pueden reproducirlo, pero que no pueden asignarle sentidos que impriman cuestionamientos y reflexiones críticas. Un claro ejemplo de ello, es lo enunciado en uno de los apartados del programa de Metodología II, donde se menciona como una de las reglamentaciones específicas para aprobar, asistencia a las “clases magistrales”, dando cuenta de un magistrocentrismo, donde el docente es el poseedor del conocimiento, la autoridad pedagógica, el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, ubicando a el estudiante en el lugar de receptor de escucha pasiva ,dando lugar a una relación verticalista entre estudiante y docente. Tal como lo plantea

Kauffman y Doval "La sumisión incondicional a la autoridad se da como uno de los rasgos distintivos de cualquier símbolo de autoritarismo" (Kauffman y Doval, 1999, p. 18).

Asimismo, se habla de "enseñanza-aprendizaje" como parte de un mismo proceso. En cuanto a esta relación, según Gary Fenstermacher (1998), constituye una perspectiva del campo educativo sumamente tradicional, producto del hecho de considerar, que las actividades de enseñanza tienen como correlato la producción de aprendizaje; es decir, verlas como parte de un mismo proceso, y no como un proceso complejo atravesado por múltiples relaciones. Dejando de lado las posibilidades del diálogo, la reflexión y la crítica frente al conocimiento que se enseña y las conductas necesarias para su transformación como sujeto.

Por otra parte, resaltamos que, en las tres propuestas de formación, la bibliografía que se incluía, da cuenta de una primacía de autores que se corresponden con principios y criterios de verdad, promovidos y aceptados como verdaderos en el régimen discursivo del dispositivo autoritario vigente. Entre los autores que se trabajan en los tres espacios, destacamos a: Cortada de Kohan Nuria, Garrett Henrry, Bunge Mario, Garcia Hoz Victor y Bloom Benjamín. Con respecto a estos autores, retomando a Martiarena (1995), podemos decir que estos tipos de textos, entrarían en la categoría textos "prescriptivos", cuyo objeto consiste en formular reglas para moldear y transformar la conducta de los sujetos. (Foucault, 2002, p91).

Es necesario tener presente que los campos discursivos vigentes durante un periodo, responden a epistemes de una época. Durante la última dictadura cívico militar, se lleva a cabo un proceso de renovación cultural y pedagógica, en el caso de las universidades, las mismas sufrieron una ruptura de tradiciones, introduciéndose modificaciones y eliminación de planes de estudios, con el fin de disciplinar y controlar bajo nuevos regímenes de poder-saber la formación del estudiante. Asimismo, otra de las tácticas llevadas a cabo por la dictadura, fue la depuración bibliográfica, prohibiendo miles de libros, y permitiendo la circulación de otros tantos, los cuales respondían a los lineamientos pautados por el nuevo régimen. Por lo tanto, se considera necesario indagar cuáles eran las bases pedagógicas y filosóficas de los autores trabajados en las materias de Metodología, para poder comprender el por qué eran autores permitidos en la época, y constatar cuáles eran las líneas de visibilidad y enunciación que se ponían en juego en el dispositivo autoritario.

Nuria Cortada de Kohan fue una de las autoras más utilizadas en las cátedras de Metodología durante los años 70. Nació en Mendoza en 1921, y su niñez transcurrió en Argentina y España. Desde muy joven se convirtió en profesora de Psicología y Filosofía. Realizó cerca de 150 publicaciones entre libros y revistas, todas ellas sobre temas relativos a la Psicometría (rama

de la Psicología Experimental que se encarga de la medición y cuantificación de los procesos psicológicos y las capacidades cognitiva**)**, Psico-estadística, Metodología de la Investigación y Orientación Vocacional. Entre sus principales obras podemos mencionar: *"Manual para la construcción de test objetivos de rendimiento", "Diseño estadístico", "Teoría y métodos para la construcción de escalas de actitudes", "Estadística Aplicada", "Técnicas psicológicas de evaluación y exploración" y "Técnicas de Investigación Científica".*

Otro de los autores trabajados es Henry Edward Garrett, quien nació en Estados Unidos en el año 1894. Fue un reconocido psicólogo, presidente de la Asociación Estadounidense de Psicología y catedrático de Psicología en la Universidad de Columbia. Un dato importante a resaltar, es su participación en la organización de un grupo internacional de académicos dedicados a prevenir la "mezcla de razas", preservar la segregación y promover los principios de la eugenesia y la "higiene racial". Entre sus obras más importantes se destacan: "*Estadística en psicología y educación", "Estadística elemental" y "Pruebas para profesores".*

Por su parte, Mario Augusto Bunge, nacido en Buenos Aires en 1919 fue un epistemólogo, filósofo, físico, que se dedicó a la enseñanza de la Física Teórica y Filosofía, primero en la Universidad de la Plata, luego en la Universidad de Buenos Aires, como así también en diferentes Universidades de Europa y América. Durante su larga trayectoria, Bunge se declaró como realista, cientificista, sistemista, materialista, defensor del realismo científico y promotor de la filosofía exacta. Entre sus escritos más importantes se pueden citar: *"La ciencia, su método y su filosofía", "La investigación científica. Su estrategia y su filosofía", "Materialismo y ciencia" y "Filosofía de la física".*

En cuanto a Víctor García Hoz, nació en Madrid en el año 1911, y con el paso del tiempo se convirtió en el primer Doctor en Pedagogía de la universidad española. En 1944 fue parte de la cátedra de Pedagogía Experimental y Diferencial en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid; posteriormente fue director del Instituto de Pedagogía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas y presidió el Seminario Permanente de Educación Personalizada. Es considerado una de las figuras más relevantes de la pedagogía española contemporánea, por ser el representante de un movimiento pedagógico transformador, que se centra en una educación personalizada. Entre sus obras se destacan "*Tratado de educación personalizada"*, "*Educación personalizada",* "*Formulario y tablas de estadística aplicada a la Pedagogía", "Principios de pedagogía sistemática".*

Por último, Benjamín Bloom nació en Estados Unidos en 1913, fue un influyente psicólogo y pedagogo, que realizó contribuciones significativas a la psicología educativa, partiendo de sus

bases del conductismo y el cognitivismo. Es creador de la taxonomía de objetivos de la educación. Entre sus obras más destacadas podemos mencionar: "*Taxonomía de los objetivos de la educación: la clasificación de las metas educacionales", "Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno" y "Manual de evaluación formativa del currículo".*

Como se explicita, cada uno de los autores utilizados por las distintas cátedras, presentan escritos acordes al perfil de sujeto que se pretendía formar en el mencionado periodo; formación orientada a resaltar el perfil conductista, de medición, evaluación quedando relegadas las problemáticas sociales, subjetivas, vinculares entre el conocimiento, el docente y el alumno. Se evidencia una cientificiacion y psicologización del campo de la formación en investigación, hecho que más adelante constataremos en las investigaciones relevadas.

Sin dudas que estas orientaciones evidencian que los docentes fueron meros tecnólogos: "...una carga espiritual está presente con vigor en los enfoques personalizados de orientación religiosa, tales el de García Hoz y el de Faure. Estos enfoques no vacilan en destacar los caminos metodológicos para 'mejorar' y 'modernizar' la educación; camino que también debería contemplar la 'formación de los docentes' convertida en entrenamiento en nuevas competencias" (Kaufmann y Doval, 2003, p. 89)

Para finalizar, se puede explicitar que el tipo de investigación que se promueve en el trayecto de las Metodologías, en la formación del Licenciado en Ciencias de la Educación, es una investigación cuantitativa, dejando de lado lo cualitativo, es decir no se da lugar al sujeto, a las experiencias personales, las emociones y las historias de vida. Se visibilizan tácticas ensambladas y concertadas, que apuntan en sus miras e intencionalidad a la producción de un sujeto investigador que, en su relación con el conocimiento puede ir construyendo una formación técnica e instrumental, idóneo con ciertas destrezas, actitudes, un estadista, un técnico ejecutor de instrumentos de medición y evaluación educativa. Tal como lo menciona Riveros: "…el discurso acerca de las posibilidades aplicadas a la educación, se relaciona con una concepción educativa en vigencia, de carácter técnico-tecnocrático. En ese orden se privilegia un saber hacer idóneo, experto y fundamentado, funcional al dispositivo autoritario de la época. "(Riveros, 2026, p296)

Sin dudas, se pone en evidencia una clara orientación aplicacionista de saberes que subsumían y orientaban la práctica docente hacia un aprendizaje conducido, estratégicamente orientado y sometido a una evaluación basada solamente en el rendimiento y capacidad del alumno,

dejando por fuera las tramas políticas, sociales y subjetivas que se ponen en juego en el espacio áulico.

La impronta pragmatista, atraviesa los programas de los diferentes espacios curriculares analizados, en el que tanto la percepción como el enfoque de la educación son vistas desde un punto de vista imparcial, acrítico de capacitación, de habilidades y destrezas en el campo de la investigación educativa, en el que los estudiantes deben aprender a usarlos como instrumentos para la adaptación y preparación de situaciones futuras. Sin dudas la "eficiencia" y "eficacia" serán los puntos centrales en las programaciones de conductas de los sujetos en formación, consecuente con la Ley universitaria dispuesta por la Junta Militar que:

…tendía a superar los errores y las desviaciones pasadas, entiende a la República que necesita formar profesionales con un nuevo bagaje de conocimientos científicos, pero además ciudadanos que sepan devolver a la sociedad, mediante un desempeño eficaz y responsable, los esfuerzos hechos por ella en orden a su capacitación superior. (Kaufmann 2003, p.176).

Bibliografía:

· Foucault, Michel (2002) Arqueología del saber. Buenos Aires, Argentina. Ed. Siglo XXI.

- Fenstermacher, G., (1998): Enfoques de la Enseñanza. Buenos Aires, Argentina. Ed. Amorrortu.
- Kaufmann, C., (2003): Dictadura y Educación. Depuraciones y vigilancia en las Universidades Nacionales Argentinas. Tomo 2. Buenos Aires, Argentina. Ed. Miño y Dávila Editores.
- Riveros, S., (2016): Los dispositivos de formación en la constitución del sujeto pedagogo en la UNSL (1939-1983). (Tesis de Doctorado en Cs. de la Educación) Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.

Más allá de la heteronormatividad en las infancias. Aproximaciones pedagógicas.

Facultad de Ciencias Humanas - UNSL
Olguin, Patricia
olguinpatricia3@gmail.com
Hodara, Ivana
ivanaehodara@gmail.com

"La niñez no es idéntica ni universal sino una construcción sociocultural emergente de su contexto" (Llobet, 2013; p.22). Este tipo de constataciones ha llevado, desde hace un tiempo, en las Ciencias Sociales a incorporar un lenguaje plural mediante el cual se intenta asumir la diversidad de sujetos, historias, formas de vida. Como docentes de carreras de Educación Inicial, abordamos el campo de las infancias desde diferentes perspectivas; el uso discursivo del plural para referirnos a las infancias está instalado, también entre las estudiantes. Sin embargo, si indagamos qué infancias se reconocen, qué diferentes grupos de niños y niñas logran identificar de modo concreto, las respuestas suelen resultar ambiguas, al punto de sostener que "hay tantas infancias como sujetos" -una primacía de la perspectiva individual-. La asignatura *Pedagogía, infancias y culturas* intenta abarcar "una pluralidad de infancias que coexisten en un mismo radio de acciones educativas posibles. La fragmentación social a la que asistimos ha hecho evidentes las diferencias en los procesos de subjetivación y constitución de identidades que se traducen en la heterogeneización de las trayectorias sociales de lxs niñxs, los modos en que pueden ejercer y apropiarse de la ciudadanía, sus posibilidades reales del uso del espacio urbano, es decir las variadas y concretas condiciones de existencia de los niños y las niñas" (fragmento extraído de la fundamentación del programa de la asignatura 2020).

Al pasar revista sobre publicaciones y eventos científicos organizados para tratar temas o problemas vinculados a niñas, niños y adolescentes, se advierten determinados cambios que van marcando el pulso de nuevas preocupaciones: en 1900 Ellen Key publicaba una obra pionera "El siglo de los niños"; en 1911 se realizó en París el Primer Congreso Internacional de Tribunales de Menores y en 1912 en Bruselas el Primer Congreso de Protección a la Infancia; en nuestro continente, tenemos en 1910 en Buenos Aires un Congreso Americano del Niño y en 1916 el Primer Congreso Panamericano del Niño -de este, se realizaron otras

ediciones en diversas capitales hasta 2009, cuya denominación fue: Congreso Panamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (Llobet, 2013).

Este recorrido da cuenta del pasaje de ese "niño" universal a la diferenciación binaria de los géneros: las "niñas" comienzan a aparecer en los discursos, su especificidad se hace presente. No es lo mismo nacer niño que nacer niña. Este hecho abrirá paso a la visibilización de otras existencias; y con ello, la necesidad de nuevas gramáticas que permitan nombrar y decir aquello que había permanecido en lo supuesto, subsumido, negado o ignorado.

Fundamentos desde la Pedagogía Crítico Decolonial

A fines del siglo XX la teoría pedagógica asume las condiciones posmodernas de existencia y comienza a cuestionar los marcos epistemológicos iniciales, sacudida por cuestiones importantes como la crisis de representación, la crisis de la autoridad, lo paradójico de la búsqueda de la autonomía unida al liberalismo radical de mercado, que generaron corrimientos en ejes estructurantes del sistema educativo, tales como pasar del mandato homogeneizador de la escuela a contemplar las condiciones de diversidad y diferencia de fines del siglo XX. Avanzado el siglo XXI y con el aporte de movimientos sociales como el feminismo y el movimiento LGBTI, se incorpora a la diferencia de clase, sexo y raza -que eran ya preocupación y denuncia por parte de la pedagogía crítica- el género y las identidades emergentes y diversas.

Se comienza a percibir el entrecruzamiento de desigualdades que afectan a diferentes grupos sociales: el concepto de "interseccionalidad" como entrecruzamiento de opresiones Siguiendo a María Lugones (2008), la interseccionalidad revela lo que no se ve cuando aplicamos el foco sobre categorías separadas, ya que "la lógica de separación categorial distorsiona los seres y fenómenos sociales que existen en la intersección". Hay una relación entrecruzada de violencias que atraviesa a distintas personas en función de múltiples categorías: edad, género, clase, lo étnico y cultural. Desde las teorías decoloniales se intentará ir al encuentro de los sujetos que se constituyen en tales intersecciones.

En el campo de la infancia emerge un "paradigma otro" (Morales y Magistris, 2019) que devela la relación adulto-niño como un sistema de opresión basado en jerarquías y fundamentado en la desigualdad biológica: el adultocentrismo como categoría teórica que ha impregnado las relaciones sociales y ha planteado modos hegemónicos de ser niño, comienza

a ser cuestionado. Las diversidades culturales, sexuales y de género y la desigualdad en las condiciones materiales producen distintas formas de vivir las infancias que ya no pueden ser obviadas.

La escuela, en tanto institución moderna y colonial, se plantea como un espacio binario, heteronormativo y jerárquico. Pero hoy, nuevas identidades llegan a la escena escolar y a las prácticas educativas; paulatinamente, se empieza a notar la presencia de grupos invisibilizados, negados en el sistema educativo y en el espacio social, objeto de prejuicios, de violencias, de dolor: las infancias otras, que desafían y sufren las estructuras binarias hegemónicas, niñeces que están siendo libremente y cuyos cuerpos e identidades deben alterar la inercia social y educativa, en una crítica provocación hacia la creación de nuevas formas vinculares.

Marco normativo

En noviembre de 2006, se reunieron en Indonesia, especialistas de distintas disciplinas con experiencia en derechos humanos procedentes de 25 países y formularon lo que se conoce como Principios de Yogyakarta sobre la Aplicación de la Legislación Internacional de los Derechos Humanos en Relación con la Orientación Sexual y la Identidad de Género. El documento elaborado además de definir conceptualmente orientación sexual y orientación de género establece 29 principios legales internacionales sobre las obligaciones de los Estados en esta materia. Algunos de esos principios son: El derecho al reconocimiento de la personalidad jurídica; a la vida; a la protección contra todas las formas de explotación, venta y trata de persona; al trabajo; a la educación.

En nuestro país la Ley 26743, promulgada en mayo de 2012: establece que toda persona tiene derecho al reconocimiento de su identidad de género; a desarrollarse conforme a esta y a ser tratada e identificada según su autopercepción (art. 1). El art. 5 y 12 regulan los derechos específicos de niñas, niños y adolescentes, resguardando un trato digno.

Dado el tiempo transcurrido y la expresión de nuevas subjetividades e identidades emergentes, esta normativa resulta insuficiente. Es preciso que encuentre sustento no solo en la Convención de los Derechos del Niño, sino en vertientes teóricas que ponen en cuestión sus sesgos homogeneizantes.

En nuestra provincia, con fundamentación en las normativas mencionadas, la Secretaría de la Mujer, Igualdad y Diversidad del Gobierno de la Provincia de San Luis en convenio con la FAPSI – UNSL , redactan el "Protocolo para el abordaje de infancias y adolescencias con sexualidades disidentes en el ámbito educativo desde el enfoque de Derechos Humanos", (DECRETO N° 6208 2 de diciembre de 2020), luego de un sólido desarrollo teórico - conceptual sobre las infancias y adolescencias con sexualidades disidentes y "con el fin de proteger el ejercicio de los derechos de identidad de género del alumnado en el ámbito del sistema educativo de la provincia de San Luis" , establece que "instituciones y todas/os/es sus integrantes tendrán en cuenta los siguientes principios generales de actuación":Intervención individualizada; Respeto y reconocimiento de sus garantías; Integración de las/los/les estudiantes con sexualidades disidentes sindiscriminación por motivos de identidad de género o de orientación sexual; Lenguaje y actividades no sexistas, el acompañamiento a las familias, entre otros. De estos principios se derivan acciones concretas a realizarse en las escuelas tanto en el plano institucional como pedagógico.

Compilación de voces o En primera persona

I.

En el año 2020, en situación de aislamiento por COVID, recurrimos al cine para plantear algunas temáticas del programa de Pedagogía, infancias y culturas. Así, en la selección de películas que narraran diferentes infancias en sus contextos complejos, propusimos el film argentino XXY (2007) : esta película, daba la oportunidad de vivenciar la complejidad de una problemática que nos interpela y que desconocemos (no es casual que las identidades transgénero sean las que con menor frecuencia aparecen en las aulas ¿no estamos habilitadas para percibirlas? ¿no se les permite la expresión de su singularidad y optan por actuar la "normalidad" binaria y evolutiva?). Estar en el lugar de quien nace diferente, en el lugar de su familia, sentirse en conflicto y tensión entre los matices racionales, afectivos, pragmáticos, éticos de la historia, resultó un ejercicio de autocuestionamiento -de preguntarse: "cómo hubiera procedido cada una en caso de…"-, y dejó en evidencia la tensión de adherir a argumentos críticos de las ciencias sociales en el plano del discurso, y a la vez pensarse actuando prácticas hegemónicas, reproductoras del orden existente y de acuerdo con los cánones de la sociedad de control. Aquí un fragmento que lo refleja, extraído del trabajo de una estudiante: *"Lo que yo opino es que se debe respetar a la niñez teniendo en cuenta sus deseos*

y preferencias, pero también opino que hay cuestiones en donde inevitablemente los adultos deben mediar porque de lo contrario no estaríamos hablando de una infancia protegida o cuidada".

II.

Gabriela Mansilla es la mamá de Luana, la primera niña trans en obtener en el país, a los 6 años, su DNI con la identidad femenina autopercibida. A través de su palabra (recuperada de artículos periodísticos realizados por Mariana Carbajal para el diario Página 12), encontramos reflejadas las voces de otras madres y familias que viven situaciones similares. Por eso nos permitimos traerla a estas páginas.

"Quiero que el cuerpo travesti y trans esté en la escuela", y "Hoy la base de todo este cambio tan necesario es la educación": tales son las frases de inicio y de cierre de la entrevista. Desde su experiencia reclama la actualización de los contenidos de la educación sexual integral para que se incluya la transgeneridad; así como la formación profesional necesaria para que lxs adultxs conozcan como accionar cuando se trata de dimensiones vinculadas con la identidad de género trans. Son contundentes sus palabras que denuncian la injusticia: "hay que capacitar al equipo docente que no está acostumbrado a recibir a una travesti dentro de la escuela. ¿Por qué? Porque no están a los 12 o 13 años travitas escolarizadas. Quienes militamos sabemos que están en la calle siendo prostituidas a esa edad".

De sus vivencias como madre, comparte la pregunta que su hija le hace, cuando la abruma este mundo que se le presenta dividido en dos mitades: "¿Hay una mitad para mi?" y reflexiona: "esa mitad tiene que ver con esa tercera baldosa simbólica donde lo trans y lo travesti no está reconocido en la sociedad ni tampoco va a estar reconocido en su escuela nueva". Existe una presión social de parecerse siempre a un estereotipo: ya que es nena y tiene DNI como nena, que tenga la apariencia de una nena. Al respecto, hay diferentes modos de posicionarse y decidir acerca del cuerpo: optar por procesos de hormonización u otras intervenciones, o elegir el cuerpo tal como es y se desarrolla.

Con respecto a la vida escolar de las infancias trans, se plantean dificultades en los contenidos y en las prácticas; por ejemplo, la clase de educación física es traumática para ellxs porque es un espacio regido por un criterio de "cuerpos normales" según sexo y género asignados de modo unívoco (hegemónico) al nacer. Hay mucho por transformar para que el derecho a la

educación pueda hacerse efectivo: "¿Cómo quieren que se concentren en estudiar cuando tienen que concentrarse en sobrevivir?" Hay un daño constante que se ejerce desde el entorno, que termina por provocar en estxs niñxs sufrimiento emocional y el no querer ir a la escuela; y entonces pedirle más: "La personita trans travesti siempre tiene que tener paciencia", se le pide que entienda la violencia que se ejerce sobre ella, ya que a la sociedad le lleva tiempo entender los cambios.

En 2019 Gabriela Mansilla, coordinadora de la Asociación Civil Infancias Libres, presentó un informe realizado a partir de encuestas a cien familias, con datos sobre las infancias trans, para visibilizar sus experiencias y dar a conocer cuáles son los principales obstáculos que experimentan en el camino por expresar y vivir su identidad tal cual es.

III.

En San Luis, a nivel gubernamental, existe desde 2019 la Secretaría de la Mujer, Igualdad y Diversidad; la misma tiene rango de Ministerio. Son sus objetivos asistir y acompañar a las personas que estén sufriendo violencia por motivos de géneros; trabajar en la erradicación de todos los tipos y modalidades de violencias por motivos de géneros; y propiciar las herramientas necesarias que generen el cambio cultural y de paradigma que nos permita vivir en una sociedad más equitativa, solidaria y libre. Entre los Programas de esta Secretaría, tenemos el de Promoción de la Igualdad Sustantiva, que lleva adelante capacitaciones y la generación de políticas públicas que garanticen la equidad de géneros.

En este marco institucional, nos entrevistamos con Pablo Amílcar Ramírez, Consejero de Infancias y Adolescencias con diversidad sexual y de género. Nos aportó su perspectiva, cimentada en la experiencia de acompañamiento a adolescentes y sus familias en el proceso de trancisionar, o de expresar sus incomodidades en relación con su cuerpo/sexo/género -en la provincia de San Luis se tiene registro de aproximadamente 30 familias en esta situación-.

Al indagar sobre lo que acontece en el sistema educativo, enfatiza la necesidad de trabajar con las instituciones educativas, de modo principal con lxs adultxs que allí trabajan; ya que entre lxs compañerxs se dan redes de contención más empáticas y solidarias, con mayor frecuencia. En este panorama, valoriza el hecho de contar con la Ley de Identidad de Género como una herramienta que facilita la caída de estigmas y prejuicios. Aún así, queda mucho por recorrer

en este camino y con este fin, desde la Secretaría de la Mujer se elaboran materiales de trabajo específico como el Protocolo de abordaje enfocado en Derechos Humanos, entre otros.

En general, no hay reconocimiento de lo que sucede con estas identidades adolescentes e infantiles que viven cierta incomodidad con el género, aún sin poder nombrarla; una sensación de angustia rodea a la persona y a su familia. Y en el plano social, se provoca una invisibilización que se sufre: no es ausencia, es estar pero no ser visto. Es necesario desarmar las categorías binarias de lo femenino o masculino como categorías únicas y estáticas en la que es posible identificarse. Ocurre que hay otras formas diversas, que lxs niñxs pueden elegir qué mundo habitar, un mundo no binarie y libre.

Desde la educación son muchas las acciones que de modo cotidiano se pueden implementar para incluir las diversidades: no dar por supuestas las identidades, preguntar con qué pronombres se sienten más cómodxs, cómo quieren ser nombradxs. Practicar una escucha activa, que pueda captar si hay personas no binaries. Tener en cuenta que muchas veces la escuela puede ser un refugio y que la maestra o el profesor, es quien suele recibir el primer "ayudame" de un niño, niña o niñe. Dimensionar el daño que puede provocar la discriminación y sus consecuencias en la vida de quien la sufre. Hacernos cargo de la transformación que podemos accionar y no jugar el rol pasivo tan común de responsabilizar a quien sufre, diciendo que "no se adaptó y tuvo que irse de la escuela". Hay que revertir la dolorosa estadística según la cual alrededor del 65% de las personas travestis y trans no completan su escolaridad primaria. Su mensaje es claro: es necesario problematizar la invisibilización de las identidades no binaries; que haya un reconocimiento de su existencia, que tengan vida y lugar.

Conclusiones

Creemos en la necesidad de una mayor sensibilización en ámbitos escolares y espacios educativos amplios acerca de las infancias en tiempo presente y en gerundio: son y están siendo niñxs y adolescentes. La formación docente es un ámbito primordial de trabajo para delinear las transformaciones necesarias, que requieren no solo conocimientos -que son fundamentales y están en constante actualización-, sino también una afectividad y ternura que permita abrazar a cada sujeto. Estas nuevas subjetividades nos confrontan con el no saber: aquí son lxs propixs chicxs quienes portan nuevos conocimientos y experiencias y se encargan de su enseñanza, en sus círculos más cercanos. Se da un descentramiento de la figura de quien educa: como docentes, sentimos y pensamos que el saber académico no alcanza, que debemos ir al encuentro

de la diferencia, nutrirnos de esa escucha, aprender y contribuir, en solidaridad, a crear condiciones sociales más justas.

Quizá el primer paso que la pedagogía debe dar en el sentido de la hospitalidad de las infancias trans es hacer de la escucha y la conversación un posicionamiento político y epistemológico. De este modo será posible develar las prácticas cotidianas que perpetúan relaciones de poder y jerarquía que desvalorizan corporalidades, prácticas y experiencias sumiéndolas en el silencio o el dolor.

Tal vez sea posible imaginar una teoría que reúna el respeto por la singularidad de las experiencias de los sujetos y sus resonancias afectivas, emotivas presentes en los enfoques humanistas y la inscripción de estas en colectivos más amplios, que hagan visibles las relaciones de poder, de dominación, de exclusión aportado por la pedagogía crítica.

De la convergencia de estas perspectivas, se derivarán seguramente, metodologías de trabajo y prácticas institucionales que hagan más habitables los espacios escolares y sociales para las infancias disidentes y también para todos, todas, todes.Nos parece oportuno recuperar aquí el concepto de Henry Giroux de Pedagogía Fronteriza y de los educadores como cruzadores de fronteras. “El concepto de frontera significa moverse en círculos de incertidumbre, cruzar a diferentes esferas culturales, reconocer la naturaleza múltiple de nuestras propias identidades. Nos tenemos que introducir en diferentes esferas donde asumamos la especificidad de diferentes contextos, geografías, lenguajes diferentes, de la alteridad y reconozcamos esa alteridad en nosotros mismos” (Giroux, H. 1996).

Bibliografía

CARBAJAL, Mariana. 2019. Informe sobre niñeces trans. En Página/12, 15 de septiembre de 2019.

_____. 2019. Gabriela Mansilla, fundadora de la Asociación Civil Infancias Libres. Recuperado de: https://www.nodal.am/2019/09/argentina-gabriela-mansilla-fundadora-de-la-asociacion-civil-infancias-libres-quiero-que-el-cuerpo-travesti-y-trans-este-en-la-escuela/ (28/09/2022).

GIROUX, Henry. 1996. Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Ed. Paidos. Barcelona.

LLOBET, Valeria (Comp.) 2013. Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión.CLACSO. Colección Reda de Posgrados en Ciencias Sociales.

LUGONES, María. 2008. Colonialidad y género. En: Tabula Rasa, Núm. 9, julio-diciembre, pp. 73-101. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

MORALES, S. y MAGISTRIS, G. 2019. "Hacia un paradigma otro: niñxs como sujetos políticxs co-protagonistas de la transformación social". En: Morales y Magistris (Comp.) Niñez en movimiento. Del adultocentrismo a la emancipación (23-47). Ed. Chirimbote. CABA.

Protocolo para el abordaje de infancias y adolescencias con sexualidades disidentes en el ámbito educativo desde el enfoque de Derechos Humanos. Secretaría de Mujer, Diversidad e Igualdad. Gobierno de la Provincia de San Luis. San Luis, 2020

Principios de Yogyakarta (2007) (Recuperado el día 29 de setiembre de 2022 de https://yogyakartaprinciples.org/principles-sp/)

"**Fenómenos fonológicos y su relación con el esquema corporal en niños de 6 a 7 años de edad de la ciudad de San Luis capital"**

FCS. UNSL. UNViMe

Diaz, Barbara Daiana

barbaradiaz914@gmail.com

Miazzo, Jackeline N.

Leguizamón, Graciela A.

Zapico, Martin G.

PALABRAS CLAVE: Fonoaudiología - adquisición fonológica-esquema corporal.

Introducción

La temática abordada parte del interés por conocer la relación entre dos variables abordadas durante la formación de la carrera Licenciatura en Fonoaudiología: el lenguaje, específicamente el componente fonético-fonológico, dentro del cual se valora los fenómenos fonológicos descriptos por Suardiaz y Colavita (1992), y el esquema corporal.

Quirós y Gotter manifiestan (1970):

Ya hemos visto cuales son las principales perturbaciones lingüísticas que acontecen en el periodo de organización del lenguaje. En esa oportunidad dijimos que había una serie de síntomas coexistentes más o menos similares, en todas estas afecciones. Entre los síntomas que destacamos se hallaban también los referidos a la perturbación de la imagen corporal y sostuvimos que este trastorno era bastante constante en las deficiencias de organización del lenguaje. (p.142-143)

Se destaca, que si bien el autor en la cita textual descrita se refiere a “imagen corporal”, dicho término es tomado como sinónimo de esquema corporal, evidenciado en el siguiente párrafo del mismo libro. “Ahora sí podemos pretender una explicación de las relaciones existentes, entre la imagen corporal o esquema corporal por una parte y la evolución psico-motriz por otra” (p.141).

En este contexto, y a partir de lo mencionado por los autores, en este estudio se plantea como problema de investigación el presente interrogante:

¿Existe una relación entre los fenómenos fonológicos y el esquema corporal?

Para dar cuenta de la problemática planteada, se realiza un análisis de los fenómenos fonológicos de cada niño, mediante la presentación de imágenes de Sindoni et al (2018), y la construcción del esquema corporal, a través del Test de la Figura Humana Koppitz (1949).

Metodología

Tipo de estudio

El presente trabajo de investigación es de tipo descriptivo y transversal, ya que se detallan los resultados obtenidos a partir de la aplicación del test de la figura humana y la evaluación del sistema fonológico en niños, y a manera de descripción, durante julio del 2020 y julio del 2021. Desde el punto de vista del tratamiento de los datos se trata de una investigación mixta, Gorgas (2009) en la cual se encuentra una instancia cuantitativa y cualitativa, dado que se emplearon tanto técnicas de análisis estadístico como la descripción caso por caso de los fenómenos fonológicos y del dibujo de la figura humana.

Muestra

Un número igual a veinte (20) sujetos, comprendidos entre las edades de 6 a 7 años, de la Ciudad de San Luis, capital.

Instrumento de recolección de datos

Se empleó el Test de la figura humana Koppitz (1949), una herramienta que ofrece la posibilidad de analizar la integración que el niño hace de las distintas partes de su cuerpo y los diversos elementos relacionados con ellas, procedimiento que ya ha sido realizado en numerosas investigaciones (Serrano & Castel-Branco, 2018); (Arnaíz Sánchez & Lozano Martínez, 1992). Puede ser aplicado de manera colectiva e individual reconociendo que de esta última forma permite observar más datos del sujeto. La prueba admite su aplicación en niños de entre 5 a 12 años, y consiste en la indicación de realizar el dibujo de una persona completa. Para su correspondiente análisis el test presenta puntuaciones según la edad y la presencia de los ítems observados en la figura humana, clasificados en ítems esperados, aquellos que se presentan en el 86 – 100 % de los dibujos de la figura humana de casi todos los niños y su ausencia podría indicar retraso. Los ítems comunes y bastante comunes con una probabilidad

de aparición del 16 - 85 %, y finalmente, los excepcionales, apareciendo en menos del 15 % de los dibujos de la figura humana. Siendo estos ítems para los sujetos masculinos de 6 años: cabeza, ojos, nariz, boca, cuerpo, piernas y brazos, agregando cabello y pies para los sujetos femeninos. Mientras, que para la edad de 7 años en sujetos masculinos se incorporan, además de los ítems mencionados, pies, y brazos en dos dimensiones, y para los sujetos femeninos brazos y piernas en dos dimensiones.

Además, se emplearon los Pictogramas de Sindoni et al (2018), imágenes que permitieron la valoración de las emisiones orales del niño, para el correspondiente análisis de su sistema fonológico y la presencia o ausencia de fenómenos.

Se llevaron a cabo los cuidados necesarios, de acuerdo al protocolo covid - 19, uso de mascarilla, barbijo, alcohol en gel, distancia de al menos un metro y medio y la utilización de medios virtuales para la recolección de los mismos, como grabaciones y fotos, de manera tal que se garantizo la seguridad de los sujetos de la muestra.

Procedimiento

La recolección de datos se encontró atravesada por la pandemia debido al virus SARS-CoV-2, por lo que se presentaron dificultades a la hora de la toma de la muestra, ya que la misma pretendía llevarse a cabo en escuelas públicas de la ciudad debido a el cese de actividad en las mismas, y posteriormente la negativa del accionar por protocolos de seguridad y aislamiento. Es que se decidió llevar el estudio al campo, buscando sujetos que estuvieran comprendidos dentro de las edades del estudio. Es así que en una primera instancia se llevó a cabo con sujetos sin tener en cuenta el establecimiento al que pertenecieran. Posteriormente, en una segunda etapa, aún con protocolos de distanciamiento, se logró acceder al Instituto San Gabriel, tomando primer grado como referencia y las edades tenidas en cuenta, constituyendo así al segundo grupo. Pese a estas dos instancias, no es una variable tenida en cuenta en este estudio.

Se investigaron los fenómenos fonológicos de los sujetos, de 6 a 7 años de edad que estuvieron dispuestos a colaborar; mediante pictogramas que contuvieran todos los fonemas que componen el sistema fonológico del español de la Argentina.

En los casos en que no se pudo registrar las producciones por medio de láminas, se acudió a la repetición de la palabra que contuviera el fonema a indagar, es decir se indujo a los sujetos de la muestra a la producción del ítem léxico deseado, puesto que la ausencia del fonema en las producciones espontáneas no implica que el sujeto no lo haya adquirido. Por consiguiente, para

certificar la presencia o ausencia se apeló al recurso de la repetición como forma de recolección de datos. De este modo, se garantiza haber indagado en cada sujeto la totalidad de los fonemas que integran el sistema fonológico del español de la Argentina. Además, se evaluó en los mismos sujetos el Test de la Figura Humana, de modo tal que a posteriori se puedan correlacionar los datos encontrados con los fenómenos fonológicos ya indagados.

Resultados

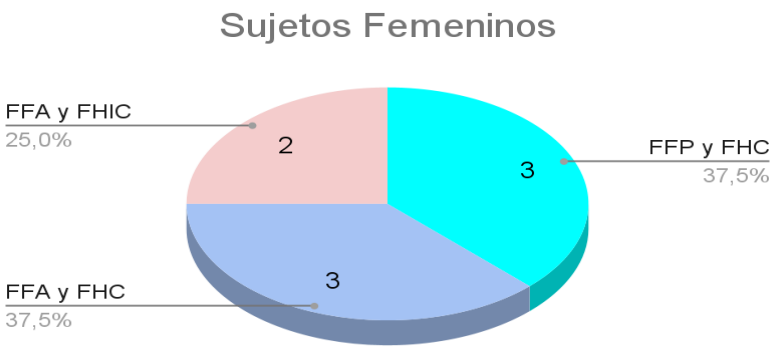
Teniendo en cuenta las variables del estudio, pero diferenciando por un lado a los sujetos femeninos y por otro lado a los sujetos masculinos.

Del 100% de los sujetos femeninos, que corresponde a una muestra de 8 sujetos, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Tres sujetos, un 37,5 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completa para su edad y sexo.
- No se hallaron sujetos con fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleta.
- Tres sujetos, un 37,5 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos, y un dibujo de la figura humana completa para su edad y sexo.
- Dos sujetos, el 25 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleta para su edad y sexo.

Figura 1

Fenómenos fonológicos y figura humana en sujetos femeninos

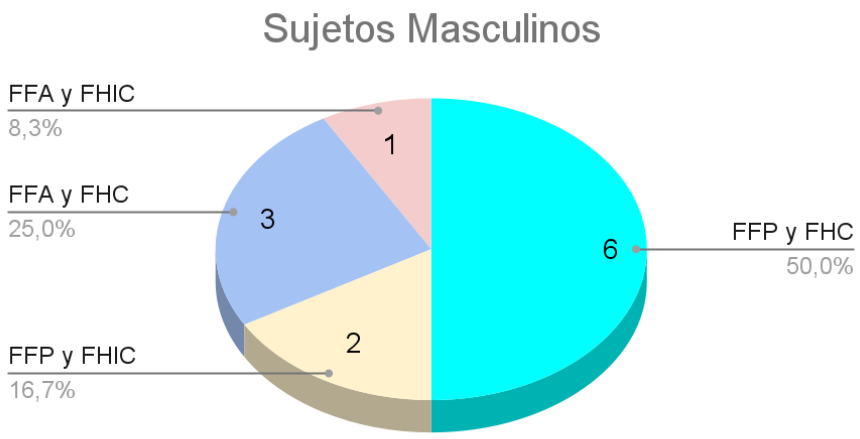


Del 100% de los sujetos masculinos, que corresponde con una muestra de 12 sujetos, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Seis sujetos, un 50 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- Dos sujetos, un 16,7 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.
- Tres sujetos, un 25 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- Un sujeto, el 8,3 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.

Figura 2

Fenómenos fonológicos y figura humana en sujetos masculinos



Teniendo en cuenta la edad de los sujetos, se observaron los siguientes resultados:

Del 100% de los sujetos de 6 años de edad, con una muestra de 8 sujetos, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Cinco sujetos, un 62,5 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- No se observaron casos de sujetos que presentaran fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.
- Dos sujetos, un 25 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- Un sujeto, el 12,5 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.

Figura 3

Fenómenos fonológicos y figura humana en sujetos de 6 años

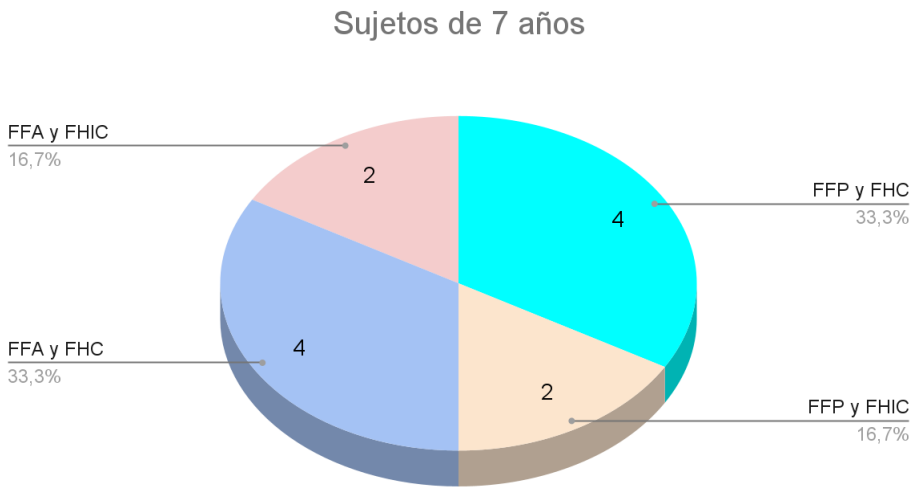
Del 100% de los sujetos de 7 años de edad, con una muestra de 12 sujetos, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Cuatro sujetos, un 33,33 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- Dos sujetos, un 16,7 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.
- Cuatro sujetos, un 33,33 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.

- Dos sujetos,un 16,7 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.

Figura 4

Fenómenos fonológicos y figura humana en sujetos de 7 años

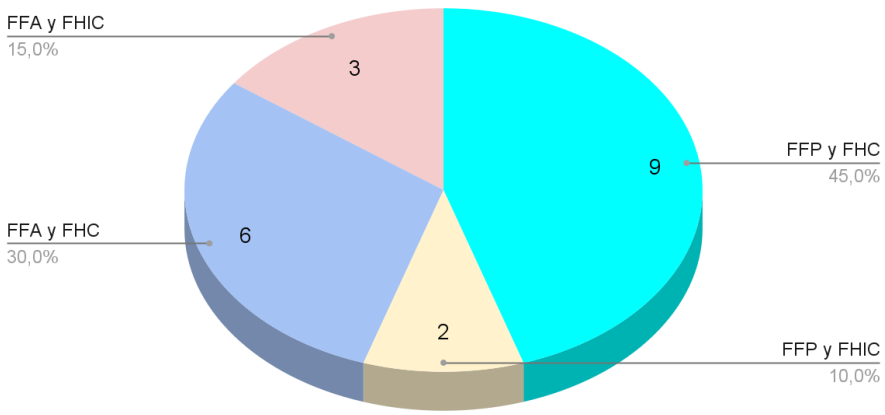


Del 100% de los sujetos de la muestra, que se corresponde con un total de 20 sujetos evaluados, se obtuvieron los siguientes resultados:

- Nueve sujetos, un 45 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- Dos sujetos, un 10 % presentó fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.
- Seis sujetos, un 30 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana completo para su edad y sexo.
- Tres sujetos, un 15 % presentó ausencia de fenómenos fonológicos y un dibujo de la figura humana incompleto para su edad y sexo.

Figura 5

Fenómenos fonológicos y figura humana en el total de la muestra



Nota de figuras

(FFP y FHC) fenómenos fonológicos presentes y figura humana completa.

(FFP y FHI) fenómenos fonológicos presentes y figura humana incompleta.

(FFA y FHC) fenómenos fonológicos ausentes y figura humana completa.

(FFA y FHI) fenómenos fonológicos y figura humana incompleta.

Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en este trabajo, se encontró que del total de los sujetos de la muestra, solo el 10% presentó fenómenos fonológicos, y de acuerdo a la evaluación del esquema corporal, puntuaciones bajas en el Test del dibujo de la figura humana. Asimismo, en el 90% restante, se halló una variabilidad que fluctúa entre presencia y ausencia de fenómenos y figuras humanas completas e incompletas, lo que indicaría que al menos en este estudio no habría una relación directa entre fenómenos fonológicos y esquema corporal.

Si bien algunos autores descriptos en el marco teórico (Quirós y otros) adoptados en algunos ámbitos de la fonoaudiología asumen la relación entre esquema corporal y perturbaciones del lenguaje /trastornos articulatorios; en este estudio y a partir de la lectura que propone el interaccionismo brasilero, se trataría del caso por caso, de la heterogeneidad de las hablas. De

esta manera y a partir exclusivamente de la apropiaciones teóricas adoptadas por Lier De Vitto y otros, este estudio contribuiría a la clínica del lenguaje, en la medida que se tiene en cuenta que cada caso es particular, independientemente de que se den casos con "síntomas" similares en los sujetos de estudio, el abordaje debería ser uno a uno.

De este modo, este estudio en el ámbito específico de la Fonoaudiología pretendió contribuir al debate sobre la relación entre el esquema corporal y las manifestaciones fonológicas que en algunos espacios de la práctica sigue vigente. Aun así, si este posicionamiento ha sido superado por paradigmas actuales, este estudio reafirma la independencia entre ellos.

Como proyección de este estudio, podría ser valioso, además de realizar investigaciones en un mayor número de sujetos, estudiar esta relación en otra/s franja/s etárea/s y analizar la relación en sujetos con diferentes diagnósticos fonoaudiológicos.

Finalmente se concluye esta investigación con la misma cita con la cual se la inauguró: "El avance de la ciencia surge de la capacidad de cuestionarse" Einstein, (en Susanibar, 2016).

Bibliografía

Arnaíz Sánchez, P., & Lozano Martínez, J. (1992). Esquema corporal: evaluación e intervención psicomotriz. Anales de pedagogía, 10(221-239). Obtenido de https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/50132/1/Esquema%20corporal.pdf

Bernaldo de Quirós , J., & Gotter, R. (1970). El lenguaje del niño. CASAARES. Jakobson, R. (1974). Lenguaje infantil y afasia. Ayuso.

Latino, M. (2012). Psicología del desarrollo. Nueva editorial universitaria.

Lier-DeVitto, M., Arantes, L., Bardone, L., & Sancevich, I. (2014). Adquisición, patologías y clínica del lenguaje. UNR Editora.

Munsterberg Koppitz, E. (1949). El dibujo de la figura humana en los niños. Guadalupe. Sindoni, R., Miazzo, J., & Leguizamón, G. (2018). Desarrollo fonológico en sujetos con diagnóstico de "Debilidad Mental". Editorial académica española.

Suardíaz, D., & Colavita, F. (1992). Adquisición y fonología universal. Ms UNSL

La Enseñanza y el Aprendizaje del número, el espacio y la medida, en la formación del Profesor de Nivel Inicial, Antes, Durante y Post pandemia covid-19

Universidad Nacional de San Luis

Juan Eduardo Funes Ochoa
edu_sanluis@hotmail.com
Marcelo Vitarelli
marcelo.vitarelli@gmail.com

Resumen

El presente trabajo trata sobre la enseñanza y el aprendizaje del número, el espacio y la medida, en la formación del Profesor de Nivel Inicial. En la materia La Matemática y su Didáctica de tercer año del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, en el marco del proyecto de investigación Proico 04-3020 decolonial y su impacto en el campo educativo desde un abordaje inicial antes durante y post pandemia covid-19, observamos en el proceso de formación que los/las estudiantes presentan algunos facilitadores pero también distintos obstáculos y dificultades con respecto al abordaje del número, el espacio y la medida. El modelo complejo nos permite pensar las prácticas docentes en relación a la construcción del conocimiento matemático y su didáctica en la formación de docentes de Nivel Inicial en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Guyot y otros (1991) reflexionan sobre el vínculo pedagógico este es esencialmente subjetivo. Lo que se pone en juego en cada vínculo es el afecto, el respeto la credibilidad, la confianza. Solo podemos conocer lo que amamos y a través de lo que amamos. El hombre se va deshumanizando si la educación no tiene en cuenta el afecto y lo que se pone en juego en cada vínculo de ahí su importancia.

Palabras claves : Enseñanza, aprendizaje, didáctica, obstáculos, facilitadores

En la historia encontramos que siempre se enseñó matemática, hay múltiples referencias que señalan este hecho, que va desde los testimonios hallados en las tablas de NIPPUR (2200aC) y el Papiro RHIND (1050aC). En este sentido la definición de la matemática ha ido cambiando, cada época y cada sociedad ha producido conocimientos matemáticos y también definiciones acerca de la Matemática, según el modo en que los matemáticos han entendido que es la matemática, cuál es el lugar en el conjunto de las ciencias y para qué sirve en relación a los progresos de la civilización y la cultura; algunas veces con un fin utilitario por ejemplo en Egipto y en la Mesopotamia sirvió para repartir cosechas, delimitar campos, pagar impuestos. Otras sociedades tiene un carácter formativo, en Grecia sirvió para el desarrollo de la inteligencia, la búsqueda de la verdad, los que se dedicaban al ganado y al cultivo ya tenían noción del número al usar una cierta cantidad de piedritas y relacionarlo con su ganado, entre otros.

En la actualidad está la matemática dirigida a los científicos – Matemáticos. Y la matemática dirigida a los educadores en matemática, en este caso profesores/as de educación de nivel inicial, en la que se tiene esta definición de la Matemática como una ciencia constituida por la aritmética el álgebra y la geometría.

La Aritmética estudia los números, sus propiedades y transformaciones. El Algebra conocidos los números se puede operar entre ellos, establecer relaciones y representar a través de fórmulas. Y la Geometría los valores que medimos en el campo de la realidad son representados por cuerpos materiales o por símbolos, en cualquier caso, estos cuerpos o símbolos están dotados de tres atributos: forma, tamaño y posición. Estudiar tales atributos constituye el objeto de la geometría. Son necesarios estos conocimientos para enseñar el número el espacio y la medida en el nivel de educación inicial. Además basándonos en nuestra experiencia previa a la pandemia covid-19 hemos logrado entender lo que es la matemática y redefinir lo que significa matemática, entender la matemática como todo aquello que la mente de una persona puede transmitir, lo que puede idealizar, lo que puede modelizar, lo que puede codificar-decodificar, lo que puede interpretar, entre otras. Si bien en el diccionario español se refiere al significado de la matemática como el estudio de un tema o temas, para nosotros matemática significa mente en acción.

En la Matemática, se requiere del manejo de un lenguaje preciso riguroso y que no da lugar a ambigüedades, demanda una manera de pensar, de reflexionar que es propia de esta disciplina,

que lleven al alumno a poder construir diferentes esquemas de representaciones para los distintos conceptos que se aborden, un manejo de la historia del quehacer historiográfico.

> "Una teoría crítica del pensamiento latinoamericano no puede prescindir del quehacer historiográfico relativo a ese mismo pensamiento. La historia de las ideas como también la filosofía de la historia que supone, forman de ése modo parte del quehacer del sujeto latinoamericano en cuanto a sujeto" (Roig, 2003:17).

Nos interesa que el estudiante de nivel inicial pueda cuestionar y cuestionarse asimismo.

Roig (2003) habla de un tipo de pensamiento que se cuestione asimismo, refiriéndose a la filosofía, en la que lo crítico no se reduce a una investigación de los límites y posibilidades de la razón, con una intención exclusivamente epistemológica, es algo más que esto.

> "Se trata de una meditación en la que no sólo interesa el conocimiento sino también el sujeto que conoce..."
>
> (Roig, 2003: 9)

En la asignatura La Matemática y su Didáctica dictada en plena pandemia covid-19 y posterior a ella se necesitó replicar aún más que años anteriores la enseñanza, dado que las /os alumnas/os profundizan poco los conceptos matemáticos, poca compresión lectora e interpretación de las consignas o enunciados, argumentan que tanto ésta asignatura como otras en la carrera tienen exceso de contenidos y recarga horaria, les resulta difícil relacionar los contenidos de esta

signatura con las demás asignaturas de la carrera. Posiblemente la mayoría de estos estudiantes provenga de contextos desfavorable, en donde la lectura es escasa, además se suma otro inconveniente que es la conectividad (estos son en parte algunos obstáculos o dificultades), también se tiene en cuenta que en estos últimos años se prima el derecho a los estudiantes sobre sus obligaciones, derechos a tener mayor cantidad de recuperaciones, mayor cantidad de clases consultas, mayor cantidad de mesas de examen, aprobar con menos exigencias.

Para que las/os estudiantes de la carrera desarrollen una manera de pensar, éste lenguaje, puedan reflexionar y construir esquemas de representaciones, además de realizar diferentes actividades, resolver situaciones problemáticas, situaciones que deben ser propuestas por el docente teniendo en cuenta los conocimientos previos que traen las/os estudiantes, el docente aquí juega un papel sumamente importante de guía (el docente aquí es el guía con experiencia).

Para que el alumno aprenda demanda un esfuerzo por parte del alumno al realizar las distintas actividades propuestas, resolver las diferentes situaciones problemáticas, para que de esta manera pueda ampliar sus esquemas de representaciones y apropiarse del concepto matemático a utilizar, también poder transferir estos conceptos a situaciones nuevas o nuevas actividades. Por otra parte para que las/os estudiantes aprendan un concepto matemático va a depender de las actividades seleccionadas por el docente y como las lleva adelante, esto tiene que ver con lo llamado Transposición Didáctica.

La Transposición Didáctica es una acción que lleva a transformar de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. El concepto de Transposición Didáctica de Chevallard (1979) es considerado un acto pedagógico, tiene su origen en las matemáticas, se refiere al paso del saber sabio al saber enseñado y a la distancia que separa uno del otro, lo que le permite al docente en este caso el futuro docente de nivel de educación inicial poder recapacitar, tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples. Chevallard (1997) sostiene que cualquier proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar. Los contenidos de saberes designados como aquellos a enseñar, explícitamente o implícitamente que suelen preexistir al movimiento que los designa como tales. Sin embargo, algunas veces son verdaderas creaciones didácticas, suscitadas por las "necesidades de la enseñanza.

Es decir que un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones adaptativas para hacerlo apto y ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza.

> "Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El 'trabajo' que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza, es denominado la transposición didáctica". (Chevallard, 1997:45)

Asimismo para que el estudiante se pueda interrogar sobre los conocimientos matemáticos que se le presentan como una certeza con cierta evidencia y sortear las ideas que le engañan sobre su objeto de estudio, necesita tomar una distancia que le permita la vigilancia epistemológica.

> "Pero existe otra manera de plantear de la la existencia de la transposición didáctica: una manera de plantear ese problema que participa del principio de vigilancia epistemológica, que el didácta debe observar constantemente. (Chevallard, 1997:49)

Se requiere de la vigilancia epistemológica, para dar cabida a la incertidumbre. Además no es que un docente enseña y un o una estudiante aprende de manera lineal.

Desde la concepción autónoma de la Didáctica de la Matemática, movimiento que surge en Francia, considera los fenómenos de enseñanza y aprendizaje bajo un enfoque sistémico, es una teoría del aprendizaje de raíz constructivista, se preocupa por las condiciones en las cuales se construye el saber, aprendizaje se produce mediante la resolución de problemas, es importante que el o la estudiante en formación, se cuestione y tenga en cuenta que el conocimiento matemático es construido por los niños de nivel inicial a partir de los problemas a los que se enfrenta en la vida cotidiana en relación al número, el espacio y la medida.

Un referente de estas ideas es Polya que considera para la resolución de problemas las siguientes fases o etapas:

1.- Comprender el problema.

2.- Idear un plan para encontrar la solución.

3.- Seguir el plan.

4.- Examinar la solución obtenida entre otros

Vergnad, Vergnaud, a las que adhiere Ma. Luz Callejo y que tenemos especialmente en cuenta, hacer que el alumno se plantee las preguntas, especialmente las intermedias, que revelan ya un recorrido hacia la solución. Invitar al alumno a hacer representaciones de las informaciones, efectuando continuamente ejercicios de "traducción" entre las distintas representaciones -lenguaje natural, representaciones algebraicas, tabla de valores, gráficos-

El estudiante del profesorado para la enseñanza, tiene que tener un buen manejo de lo disciplinar e ir más allá y adentrarse como señala Roig (1969) a un tipo de pensamiento que se cuestione asimismo, como es el de la filosofía, en la que es importante, entre otros, el sujeto, el quehacer historiográfico.

El transitar por la pandemia covid-19 nos deja como estudiantes y como docentes a la vanguardia para abordar nuevos desafíos en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Bibliografía

CHEVALLARD (1997) La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñando. Prefacio. Capítulo 1,2,3, Posfacio. Editorial Aiqué, Buenos Aires. 1997.

DUBOVIK, A. y TAKAICHI, S. (1992) El número a través del juego. Actilibro.

GONZALEZ, A. y WEINSTEIN, E. (2006) La Enseñanza de la Matemática en el Jardín de Infantes. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

GUYOT, V. (2001) Las Prácticas del Conocimiento. Un abordaje Epistemológico. Educación-Investigación-Subjetividad. Lugar Editorial. Bs As.

PARRA, C. y SAIZ, I. (1994) Didáctica de Matemáticas. Buenos Aires. Paidós.

RASTRILLA, J. (1995) Aportes para la Enseñanza de la Matemática. Ministerio de Culutra y Educación Gobierno de la Provincia de San Luis.

RUTA, I. y GARRO, C. (2006) "Las prácticas educomunicacionales en la enseñanza de la Matemática en el Nivel Inicial"; Revista Alternativas, LAE Año XI. No 44. UNSL. San Luis.

ROIG, A. (2003) "Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano" FCE, México.

EJE 9: EDUCACIÓN INTERCULTURALIDAD Y RACISMOS

El sorprendente potencial de la epistemología del feminismo decolonial para una ética de la inclusión: un relato de experiencia

Universidad Nacional de San Luis

Josiane Suelí Béria

josiane.beria@gmail.com

Palabras claves- Epistemología del feminismo decolonial- ética- educación- inclusión

Este trabajo se trata de un relato de experiencia, en el ámbito de la educación, rescatado afín de compartir algunas reflexiones frente a la misma, entre pares y junto a la comunidad. Para tal labor, el mismo se divide en tres partes: 1) el relato de lo vivenciado; 2) algunas definiciones teóricas de la epistemología de los feminismos decoloniales y el rescate de algunos de sus marcos históricos; y 3) algunas reflexiones que buscan articular los primeros dos puntos.

Relato de lo vivenciado

Durante el año de 2020 y 2021 la Educación se vio interpelada por un contexto completamente atípico, que atravesó a la docencia y los modos de llevar adelante la tarea de compartir y producir saberes. Inmersa en un contexto de pandemia por el COVID-19, donde la cercanía y el encuentro presencial con el otro implicaba un riesgo de vida, las formas de llevar adelante el desarrollo del proceso de enseñanza se vieron cambiadas y las personas que hacíamos parte de toda esta vivencia nos veíamos atravesadas y teníamos que ir generando estrategias para seguir sosteniendo algo tan esencial como la Educación. Primando en el camino en mantener de algún modo los vínculos, que son de extrema importancia para que se pueda dar el proceso de aprendizaje, y que se veían tan vulnerables desde la virtualidad que se implementaba.

Desde una cátedra de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, se hizo llegar a les estudiantes un formulario para llenar de modo voluntario con las informaciones que creían ser pertinentes. Este buscaba de algún modo conocer un poco más a quienes participarían de las clases, establecer alguna cercanía y poder acompañar en lo que fuera necesario dentro de lo posible. Entre las preguntas había una que es sobre la cual gira este relato: *Nombre Social: cómo te gustaría que te nombráramos en la materia*. La pregunta había sido pensada inicialmente desde una perspectiva de inclusión partiendo del género. Se pensaba como una forma de conocer mejor a les estudiantes, pero también, estaba pensada para ser

rescatada en la unidad de género para abordar como todes nosotres tenemos nombres sociales, como cada persona en su individualidad tiene una preferencia por cómo ser nombrada, sea por un primer o un segundo nombre, sea por una abreviación del nombre, sea por un apodo con el cual nos genera identificación e identidad, que muchas veces es más significativo que nuestro propio nombre. La idea era problematizar junto con les estudiantes, porque solamente el nombre social de las personas transgénero es el que se cuestiona socialmente, para a partir de esto abordar el tema desde la reflexión ética. Sin embargo, además de esto que estaba planificado, una de las respuestas a esta pregunta pudo llegar a un lugar imprevisto y sorprendentemente potente en cuanto su potencial de inclusión. Una de las respuestas fue la solicitud de une estudiante para ser llamade por su nombre autóctono de su comunidad y no por su nombre de bautismo católico. Obviamente la solicitud fue respetada, se realizó las reflexiones éticas previstas en cuanto al género, pero además se pudo realizar reflexiones éticas sobre este tema en la unidad de decolonialidad partiendo de aportes en primera persona que fueron traídos espontáneamente a partir del rescate de esta pregunta.

Algunas definiciones teóricas de la epistemología de los feminismos decoloniales y el rescate de algunos de sus marcos históricos

Los feminismos decoloniales se enmarcan dentro de las Epistemologías del Sur, son plurales y diversos, pero tienen como puntos en común que buscan visibilizar en sus análisis a dos estructuras sociales que se articulan: *el patriarcado* y *la colonialidad*. Estructuras esas que son las bases de las *matrices de dominación* que atraviesan a determinados grupos a partir del género y de la raza y/o etnia. Son feminismos latinoamericanos capaces de denunciar las múltiples discriminaciones que atraviesan las vivencias de las mujeres en su diversidad, así como, la interseccionalidad de cuando una clase concreta de discriminación interactúa con otras, creando situaciones únicas y complejas (Bach, 2014). Para tal análisis, rescatan de modo particularmente crítico algunos acontecimientos históricos detallados a seguir.

A finales del siglo XV, e inicio del XVI, ocurre la colonización de nuestro continente *Abya Yala,* ahora nombrado como América, algo que ocurrió también con otros territorios de Asia, África y Oceanía, por parte de algunos imperios europeos. Este proceso de invasión va a permitir las condiciones de acumulación material, fundamental para la apropiación y desarrollo de conocimientos que van a sentar las bases para el iluminismo (Wallerstein, 2007; Restrepo & Rojas, 2010). Ese proceso histórico, que llevo a la acumulación originaria, fue conceptualizado por Dussel (2008) como *primera modernidad,* y fue lo que dio las condiciones

de posibilidad para el desarrollo del periodo de ilustración que va a configurar la *segunda modernidad*.

Dussel (2008), en tal sentido, afirma que el precedente del *yo conquisto luego existo* será la base del *yo pienso luego existo* de Descartes. El hombre que había *conquistado* el mundo ahora podría ocupar el lugar de Dios en la enunciación de la verdad. El desplazamiento de Dios en la enunciación de la verdad era fundamental para el advenimiento de la Revolución Francesa. Bajo la consigna de libertad, igualdad y fraternidad, allí donde hay una lucha por acceder a lugares de *poder político y de derechos civiles*, la *razón* gana protagonismo, siendo presentada como el medio por el cual llegar a la *igualdad* (Espinosa Miñoso, Gomez Correal y Ochoa Muñoz, 2014). Fue fundamental, entonces, que la razón quedara vinculada a varones, cis, blancos, europeos, burgueses, adultos, sin discapacidad y heterosexuales, que eran aquellos que querían llegar a nuevas instancias del poder político y que tenían los medios concretos para esto, siendo este la *esencia* de lo que era el humano/*hombre abstracto*. Al paso que, la otra cara de la moneda, era impedir que esa *igualdad* fuera extendida y otorgada a otros grupos, por lo cual se hizo necesario que se ubicará a estos otros en el lugar de *desproveídos de razón*, y para esto se *hacia necesario enfatizar sus diferencias*, especialmente la diferencia sexual y racial (Maristany & Peralta, 2017). Para tal, los originarios y las mujeres fueron investigados, medidos, clasificados y deshumanizados, en un proceso que, lejos de descubrimiento, fue de *encubrimiento*, de quienes fueron ubicados en el lugar del *Otre* (Espinosa Miñoso, Gomez Correal y Ochoa Muñoz, 2014) o como nombraría Simone de Beauvoir (2009) un lugar de *in-esencia*.

Laqueur (1994), en tal sentido, va a señalar que los cambios sociales y políticos crearon las condiciones históricas para la construcción de un nuevo cuerpo desde la *diferencia sexual*. Entre los cambios señalados están: el crecimiento de la religión evangélica, la Ilustración, nuevos tipos de espacios públicos, las ideas de Locke sobre el matrimonio como contrato, la Revolución Francesa y con ella las posibilidades de cambio social, el nacimiento de las clases, entre otros, que influyeron por sí mismos o en combinación para la reinterpretación de los cuerpos en base de las nociones modernas. En un momento histórico en que *las diferencias sexuales se hicieron políticamente importantes*, marcando el poder político del género y despertando intereses en la búsqueda de pruebas de la diferencia (biológica, fisiológica, cerebral, molecular-hormonal, comportamental y de la personalidad) (Fausto-Sterling, 2006), de los dos sexos. Siendo así, estás diferencias eran resultado no de conocimientos científicos y sí de desarrollos más amplios: epistemológicos, éticos y políticos. El orden social queda,

entonces, representado y legitimado en la diferencia sexual, conllevando en diferentes obligaciones y derechos. El mundo pasa a dividirse de forma binaria entre masculino y femenino, y el lugar de esta división pasa a ser el cuerpo, donde sexo y género se sobreponen y se confunden (Maristany & Peralta, 2017; Vale de Almeida, 1995).

Las *diferencias raciales y sexuales* construidas y enfatizadas permiten ubicar a las mujeres, a los negros y pueblos colonizados en el lugar de irracionalidad y por ende de no-iguales, y de este modo ser posible *negarles los derechos civiles* conquistados por la revolución. Se establece así la superioridad europea y masculina, y, la subalternidad de lo no europeo y de lo femenino (Said, 1996). De modo que la *femineidad y la masculinidad*, hegemónicas y naturalizadas, se construyen como una norma, con una compleja historicidad de relaciones de disciplina, regulación y castigo, haciéndose uso de modelos de género y *procesos de disciplinamiento de los cuerpos* (Suárez-Navaz, & Hernández Castillo, 2008). Por lo cuál, no basta con ser varón o ser mujer, hay que cumplir y actuar en conformidad con las normas legitimántes de género (Butler, 2002).

Es así que, el sistema moderno, colonial de género desarrolla lógica opresiva, dicotómica, jerárquica y categorial. Por un lado, el *dimorfismo sexual* se convirtió en la base para la *comprensión dicotómica del género*, al paso que determinados grupos que al principio fueron deshumanizados, por medio de la verdad religiosa y la noción de alma, van paulatinamente por los procesos de secularización y laicización del iluminismo tiendo sus *cuerpos racializados*, especialmente, personas negras y aborígenes pertenecientes a las culturas invadidas, lo que se convirtió en la base para el *racismo* (Vaggione, 2013). Es así que, algunas de las verdades anteriormente dadas desde el *mandato divino*, pasan a formar parte del *derecho natural* (Rachels, 2006) y posteriormente de los repertorios seculares de los discursos evolucionistas y científicos (Vaggione, 2013), de modo que los mismos grupos que antes no tenían alma ahora eran la *otra raza* o el *otro sexo*. Conformando la deshumanización constitutiva de la *colonialidad del ser* (Mignolo, 2008), que los hace aptos para la clasificación racista y sexista. Por lo cual, las verdades divinas que mantenían el orden del mundo occidental antes de la Revolución no son de todo resquebrajadas, sino que se rompe solamente con lo que es de interés del varón burgués blanco para llegar al lugar de poder deseado. Tanto es así que, Olympe de Gouges, quien escribe la *Declaración de los Derechos de la Mujer y de la Ciudadana* (1791), queriendo una igualdad que incluyera a las mujeres, y también luchando por la abolición de la esclavitud, termina guillotinada.

A su vez, la Revolución Francesa y sus ideales abren camino, aunque como un efecto colateral no deseado, para los procesos de independencia y el surgimiento de los Estados Nación, como fue el caso del Estado Nación Argentina. Este tenía como principal problemática la *unidad social* en cuanto un Estado-Nación Moderno. Otros países con un sistema político nuevo contaban, desde lo cultural con una larga historia, y desde las concepciones biológicas de la época con una *raza pura*, que les permitía fácilmente ese sentimiento de unidad. Argentina, por su lado, se configuraba con una demarcación territorial reciente, donde coexistían diversas poblaciones y culturas con historias disímiles y gran diversidad de mezclas (Benitez & Abraham, 2017; Galaso, 2000; Talak, 2004). A este problema la Educación es llamada a dar respuesta. Donde se entendía que consolidando la identidad nacional en los niños se podría influir también sobre sus familias y sostener el orden social. Se establece entonces, la obligatoriedad de la enseñanza primaria por la Ley 1420, e se instaura una cultura *pedagógica normalista con fines homogeneizadores* (Benitez y Abraham, 2017; Talak, 2004, 2005, 2008). La Psicología desde su lugar de saber científico pasa medir y generar las medias estadísticas que van a establecer *la normalidad*, para a partir de este conocimiento auxiliar en el proceso de *homogeneizar*, por medio de la *educación patriótica*, guiándose por el imperativo positivista de *orden y progreso.* Este proceso va a tener por base la heterosexualidad y una orden de normalidad para niñas y una orden de normalidad para niños, es decir, se buscaba enseñar a ser mujer argentina y a ser hombre argentino, algo que también es visto en el contexto local de San Luis (Béria, 2022). Esta normalidad y homogenización pretendidas estaban atravesadas por los ideales de la modernidad, teniendo así sus sesgos tanto en lo que se refería al género como a la raza. Tomaba, de este modo, la esencia *-el hombre abstracto-* y sus características como lo ideal y todo lo demás quedaba en el lugar de *in-esencia*, por lo cual, debía ser intervenido para corregir sus faltas o directamente debía ser apartado y excluido.

Algunas reflexiones que buscan articular los primeros dos puntos

Se pretendía generar con la consulta por el nombre social un espació incluyente desde lo que dice respecto al género, entendiendo como Paulo Freire (2007) que la imparcialidad no existe, y que todos somos orientados por una base ideológica que es inclusiva o excluyente. Y como plantea Etxeberria (2018) la inclusión es el reverso ético de la exclusión, e implica ofrecer apoyos a las personas para su inclusión plena. Esto envuelve actuar frente a procesos de exclusión, que tienen por base generalmente la discriminación que genera estigmatización, trato desigual, inferiorización del grupo estigmatizado, esto como ya descrito afecta al acceso de los derechos y los criterios de justicia, promoviendo la marginalización, destinados a

espacios especiales, implica vivir separados. La marginalización genera también invisibilización que impide que la marginación pueda interpelar la sociedad que la genera/promueve. En un círculo perverso la marginación y la invisibilización se retroalimentan de modo dialéctico. Las epistemologías del Sur, especialmente, las de los feminismos decoloniales nos permiten vislumbrar diversos procesos históricos que fomentaron la exclusión en nuestra sociedad y su invisibilización y como esto se articula con la Educación.

De este modo, se consideramos lo señalado por Etxeberria (2018) que:

> construimos nuestra identidad, en una parte importante, *interiorizando los hetero-reconocimientos socialmente dominantes* y los *de los otros significativos* para nosotros, *hasta el punto de poder hacerlos auto-identificaciones*: a. *Si son degradantes, si están acompañados de la exclusión*, nos empujan a concebir y vivir personalmente una *identidad inferiorizada*. Identidad con la que *no somos capaces de vivenciar nuestro propio valor* en las relaciones con los otros y de la que querríamos deshacernos. Con lo cual *nuestra autonomía personal y cívica y nuestras posibilidades de alcanzar una "vida realizada", quedan gravemente heridas*. b. *A menos que, en nosotros, con la ayuda de quienes nos apoyan cuando se precise, encontremos fortalezas decisivas para contrarrestar los mal-reconocimientos*. Las iniciativas contra la exclusión deben tratar de romper esta dinámica destructiva que, como se ha visto, no es meramente externa al sujeto excluido, pues puede haber anidado en él por *la interiorización de una opresión en el reconocimiento*, ocultada incluso al propio sujeto excluido a través de su "naturalización" (consistente en considerar que realidades que son como son por iniciativas humanas, lo serían así por naturaleza) (p.287, los grifos me pertenecen).

1.

Considerando lo señalado por Etxeberria (2018), y entendiendo que la psiquis, desde una perspectiva histórico-cultural, se desarrolla en un proceso dialéctico entre el ser y el mundo. Donde no poseemos una subjetividad determinada, pero tampoco en cuanto personas somos meras receptoras de estímulos externos, sino que constantemente pasamos por procesos de subjetivación que nos cambian, al paso que, también somos agentes de cambio en el mundo. Esto por medio de las vivencias una unidad indivisible en la cual, por un lado, lo que está localizado afuera de la persona y, por otro lado, la manera en que aquello de afuera de la persona es vivenciado por ella. Significa decir, que todas nuestras particularidades y las

particularidades del mundo que nos circunda están presentes en nuestras vivencias (Vygotski, 2010). Es así que, cuando llegamos al mundo llegamos a un mundo que ya está, el mundo nos precede con todo un universo simbólico que utilizamos para pensar la realidad, y que se desarrolló al largo del tiempo desde lo político, de lo jurídico, de lo mediático, de lo religioso, de lo científico, etcétera. No llegamos a cualquier mundo, con cualquier universo simbólico, sino que como lo detallamos anteriormente, llegamos a un mundo que se desarrolló históricamente como: *patriarcal, patrimonialista y colonial*.

Esto atraviesa nuestros procesos de subjetivación y la construcción de nuestra identidad, por medio de lo que Etxeberria (2018) va a definir como *hetero-reconocimientos socialmente dominantes*. Es así que, pensamos al mundo, a una misma, a las otras personas, grupos, colectivos, etcétera, con un universo simbólico que nos precede, y que cuando no nos es permitido apropiarnos conscientemente, terminamos por reproducirlo de modo alienado. Alienación se refiere *a distanciar la persona de sí misma*, o bien, *disminuir su capacidad de pensar y actuar en conformidad consigo misma* (Leontiev, 1978). Esto se daría por medio de la disociación y por medio de la imposibilidad de las personas de apropiarse de las grandes riquezas materiales y no-materiales existentes en la sociedad. En tal sentido, como los esquemas de percepción y el universo simbólico identifican el mundo del varón blanco con el mundo en sí (la esencia), y produce las fronteras y jerarquías, y habilita los modos de conocer, narrar y mostrar el mundo (Montero García-Celay y Mariano Nieto Navarro, 2002 Maristany & Peralta, 2017). Esto fomenta que las personas pertenecientes a los grupos relegados a la in-esencia o al lugar de Otre se alienen de sí mismos, generando en términos de Etxeberria (2018) una *identidad inferiorizada*.

Ahora bien, rescatando lo señalado por Etxeberria (2018) y el imperativo que propone, que la inclusión es el reverso ético de la exclusión, e implica ofrecer apoyos para inclusión plena, es posible reflexionar que: preguntar sobre el nombre social en el espacio educativo incide en un proceso de toma de conciencia de la persona consultada y de las personas circundantes. Se direcciona a promover una inclusión plena al actuar positivamente en la construcción de identidad, y desconstruir el hetero-reconocimientos socialmente dominantes de inferiorización, que en cuanto degradantes están acompañados de la exclusión y dificultan a que las personas sean capaces de vivenciar su propio valor y afecta negativamente su autonomía personal y cívica. De este modo, acompañar y apoyar desde el espacio de la educación cuando se precise para que se encuentre las fortalezas decisivas para contrarrestar

los mal-reconocimientos vinculados con la opresión y que afectan la construcción de la identidad implica un actuar inclusivo.

De este modo, aunque la pregunta por el nombre social había sido pensada desde el género, llego a oro lugar que, aunque fue imprevisto, analizando a posteriori no lo fue de modo arbitrario, pues podemos observar como el patriarcado y el colonialismo se articulan en nuestras tierras. Como afirma Lorena Cabnal (2012) "No hay descolonización sin despatriarcalización" (p.15). Y podemos agregar como crítica a ciertos feminismos neoliberales que tampoco puede haber despatriarcalización, sin descolonización y sin transformación de las relaciones materiales de existencia. Haber sido parte de esta toma de conciencia por medio de la interpelación de la solicitud del uso de un nombre autóctono, considero que es lo más potente que puede haber en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en el encuentro que visa no solo el intercambio de saberes, sino que va más allá, y de este modo permite que el que enseña termine aprendiendo, abre espacio para un crecimiento que transciende los conocimientos porque este se hace carne. Podemos partir de lo que proponen las feministas de lo personal es político, y pensar lo personal es educativo.

Es necesario entonces, revalorizar estas apuestas contra-hegemónicas, desde los feminismos, que buscan partir del pensamiento propio, emergente y supera los procesos de silenciamiento de los universalismos (Espinosa Miñoso, Gomez Correal y Ochoa Muñoz, 2014; Suárez-Navaz, & Hernández Castillo, 2008). Reconociendo que estas epistemologías feministas de los y en los márgenes permiten recuperar el papel que juegan las emociones, el cuerpo-territorio, los lazos comunales y colectivos en la construcción de los conocimientos, entendiendo lo ético y lo epistemológico como inseparables (Bach, 2014).

Referencias Bibliográficas

Bach, A. M. (2014). Fertilidad de las epistemologías feministas. *Sapere Aude, 5*(9), 38-56.

Beauvoir, S. (2009). *El segundo sexo*. Debolsillo.

Benitez, S. M., & Abraham, C. (2017). Psicología Pedagógica, Orden Social y Educación Patriótica en la Argentina de Principios de Siglo XX un Análisis a través de la revista El Monitor de la Educación Común (1900-1910). *Revista de Historia de la Psicología, 38*(2), 18-26.

Béria, J. S. (2022). *Contribuciones del pensamiento psicológico y de la Psicología en el desarrollo de la historia de la educación contemporánea en la Ciudad de San Luis, Argentina. 1941-1962*. Tesis de Doctorado. Universidad Nacional de San Luis.

Butler, J. (2002). (Ed). *Cuerpos que importan*. Paidós.

Cabnal, L. (2012). Documento en Construcción para aportar a las reflexiones continentales desde el feminismo comunitario, al paradigma ancestral originario del "Sumak Kawsay" – Buen Vivir. Asociación de Mujeres Indígenas de Santa María Xalapán Jalapa, Integrantes del Sector de Mujeres Mesoamericanas en resistencia, Asambleas del Feminismo Comunitario y Marcha Mundial de Mujeres.

Dussel, E. (2008). Anti-meditaciones cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la modernidad. *Tabula Rasa, 9*, 153-197.

Espinosa Miñoso, Y., Gomez Correal, D., y Ochoa Muñoz, K. (Eds.) (2014). *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala.* Universidad del Cauca.

Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos Sexuados.* Melusina.

Etxeberria, X. (2018). Ética de la inclusión y personas con discapacidad intelectual *Revista Española de Discapacidad, 6*(1), 281-290.

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Galasso, N. (2000). *Seamos libres, que lo demás no importa nada*. Colihue.

Laqueur, T. (1994). *La construcción del sexo Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Ediciones Cátedra, S. A.

Leontiev, A. N. (1978) *O desenvolvimento do psiquismo*. Livros Horizonte.

Maristany, J. J. & Peralta, J. L. (2017). *Cuerpos minados, Masculinidades en Argentina*. Editorial de la Universidad Nacional de La Plata (Edulp).

Mignolo, W. (2008). (Ed.). *Género y Descolonialidad*. Del signo.

Montero García-Celay, L. y Nieto Navarro, M. (2002). *Patriarcado: una estructura invisible*. Blogg Stopmachismo. Documentos sobre masculinidades, feminismo y género.

Rachels, J. (2006). *Introducción a la filosofía moral*. FCE.

Repo, E., & Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial:fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Samava impresores.

Said, E. (1996). Representar al colonizado. En B. Gonzalez Stephan (Comp.) *Cultura y Tercer Mundo. 1. Cambios en el saber académico* (pp. 23-59). Nueva Sociedad.

Suárez-Navaz, L., & Hernández Castillo, R. A. (Eds.) (2008). *Descolonizando el feminismo: teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra.

Talak, A. M. (2004). *Raza y nación en la Psicología Argentina*. Paper presented at the XI Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Talak, A. M. (2005). Eugenesia e higiene mental: usos de la psicología en Argentina (1900-1940). In M. Miranda & G. Vallejo (Eds.), D*arwinismo social y eugenesia en el mundo latino* (pp. 563-599). Siglo XXI.

Talak, A. M. (2008). *Psicología y educación: el conocimiento psicológico del niño en el campo educativo argentino (1900-1930)*. Paper presented at the XV Jornadas de Investigación y

Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Vaggione, J. M. (2013). *Laicidad y Sexualidad*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Vale de Almeida, M. (1995). *Senhores de Si. Uma interpretação antropológica da masculinidade.* Etnográfica Press.

Vygotsky, L. (2010). Quarta aula: a questão do meio na pedologia. *Psicologia-USP, 21*(4), 681-701.

Wallerstein, I. (2007). *Universalismo europeo: el discurso del poder.* Siglo XXI.

El impacto de la Educación Sexual Integral (ESI) en los espacios curriculares de Lengua y Literatura de las escuelas secundarias públicas de San Luis

Universidad Nacional de San Luis
Gabriela R. Guzmán Páez
gabrielaguzmanpaez@gmail.com

Introducción

A raíz de la publicación de la ley n° 26.061 que garantiza la protección de los derechos de niñas, niños y adolescentes en 2005 y de la ley n° 26.206 de Educación Nacional en el 2006, que en el artículo 11 inciso p menciona como objetivo "brindar conocimientos y promover valores que fortalezcan la formación integral de una sexualidad responsable.", en el mismo año se sanciona la ley n° 26.150 que regula la creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral. En la ley 26.150, se establece que "todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada […] entiéndase como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos." En esta misma ley, en el artículo 8 se determina que cada jurisdicción debe implementar el programa a través de diversas acciones:

> "a) La difusión de los objetivos de la presente ley, en los distintos niveles del sistema educativo;
>
> b) El diseño de las propuestas de enseñanza, con secuencias y pautas de abordaje pedagógico, en función de la diversidad sociocultural local y de las necesidades de los grupos etarios;
>
> c) El diseño, producción o selección de los materiales didácticos que se recomiende, utilizar a nivel institucional;
>
> d) El seguimiento, supervisión y evaluación del desarrollo de las actividades obligatorias realizadas;
>
> e) Los programas de capacitación permanente y gratuita de los educadores en el marco de la formación docente continua;

f) La inclusión de los contenidos y didáctica de la educación sexual integral en los programas de formación de educadores."

En pos de lograr esto, el Consejo Federal de Educación ordena la Resolución N° 340/18, donde se especifican los cinco ejes que debe abarcar la Educación Sexual Integral en nuestro país:

- Cuidar el cuerpo y la salud.
- Valorar la afectividad.
- Garantizar la equidad de género.
- Respetar la diversidad.
- Ejercer nuestros derechos.
-

Seguidamente, se establecen los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de ESI concernientes a cada nivel educativo. En nuestro análisis contemplamos los correspondientes al nivel secundario en el área de Lengua y Literatura.

En los cuadernillos destinados a docentes e instituciones sobre ESI para la educación secundaria, disponibles en la página del Ministerio de Educación Nacional, se destaca en los lineamentos curriculares del espacio de Lengua y Literatura que "hay una estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, por lo tanto, podemos decir que enseñar a comprender y producir discursos sociales es enseñar a pensar y a actuar en la sociedad". Por lo que Lengua y Literatura se presenta como un espacio propicio para desarrollar los ejes: valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad.

A nivel provincial, en octubre de 2018, San Luis aprueba la adhesión a la Ley Nº 26.150 -Programa Nacional de Educación Sexual Integral- y a los lineamientos curriculares consignados anteriormente. La adhesión es publicada en el boletín oficial en mayo de 2019 mediante el decreto 5.144/2018. En diciembre de 2021, el Ministerio de Educación de la Provincia realizó una convocatoria a distintos organismos del Estado Provincial para definir las temáticas que sean consideradas "saberes social y culturalmente relevantes y significativos" (Ministerio de Educación, 2022) para les estudiantes de la Provincia. Actualmente, podemos encontrar a la Educación Sexual Integral comprendida como un pilar transversal con sus respectivos ejes temáticos dentro de los Contenidos Prioritarios Puntanos (CPP) para la

elaboración de proyectos integrados en el nivel secundario según el Plan Educativo 2022. Estos contenidos prioritarios están presentes en el apartado "METODOLOGÍA/ HERRAMIENTAS/ RECURSOS" en el eje de Lengua en el nivel secundario del Plan Educativo, disponible en la página oficial del Ministerio de Educación, allí también está adjunto el material de las Jornadas Educar en Igualdad como otro recurso disponible, mientras que en el apartado de Capacitación se menciona:

- Herramientas colaborativas en la nube.
- Procesadores de texto.

A su vez, en el Plan Educativo Provincial 2022, la Educación Sexual Integral aparece vinculada al eje Convivencia + Inclusión + ESI, cuyo objetivo es "construir su identidad para el logro de autonomía y comunicación, generando hábitos saludables en el marco de una convivencia inclusiva.", en este eje también se encuentran disponibles diversos recursos de ESI elaborados por el Ministerio de Educación de la Nación (también disponibles en el portal educ.ar). En el apartado de Capacitación de este eje se señala:

- Capacitación en habilidades sociales en el contexto escolar.
- Acompañamiento en la creación de los acuerdos de convivencia escolar
- Capacitación virtual destinada a directivos y docentes de todos los niveles educativos para el abordaje de lineamientos de la ESI.

Una de las categorías que se tuvo en cuenta para la realización de esta investigación fue la capacitación. Para definirla tomamos el concepto de formación docente continua de Diker y Terigi (1997) quienes destacan dos aspectos: la continuidad formativa y la continuidad institucional.

Otra de las categorías que se tuvo en cuenta para el análisis de la inclusión de la ESI en el curriculum fue la de transversalidad, Torres Santomé (1993) señala que, como es el caso de la ESI, "las áreas curriculares transversales corren riesgo de quedar como algo anecdótico" por lo que deben estar presentes durante todo el año.

Adherimos a la definición que plantea Alicia de Alba (1998) sobre el currículum, en donde lo define como un espacio de lucha que involucra aspectos estructurales y formales, donde se dan

situaciones de confrontación y conflicto que se dirimen por las distribución de las fuerzas que tienen los distintos sectores para negociar. En la misma línea, vinculamos esta idea al trabajo de Torres Santomé (1993) quien comenta que el adultocentrismo cultural implica una gran ignorancia sobre la idiosincrasia de los colectivos infantiles y juveniles ya que pocas veces se reflexiona en torno a sus preocupaciones, intereses y deseos, reconocer sus culturas ayudaría "a mejorar la comprensión de sus realidades y a comprometerse en su transformación".

Por último, se tuvo en cuenta la definición que brindó el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología en 2018 sobre buenas prácticas pedagógicas (BPP) en ESI, lo que implica

> "institucionalizar la ESI como parte del proyecto escolar y promoverla en las distintas áreas de enseñanza y ámbitos de la escuela. La posibilidad de institucionalizar la ESI se vincula con la toma de decisiones estratégicas (en las escuelas y por parte de los y las docentes involucrados/as).".

Esto requiere de educadores activos, atentos a las necesidades de los estudiantes, capaces de reflexionar sobre las prácticas, adecuándolas a las situaciones emergentes.

Dentro de las buenas prácticas pedagógicas en ESI, se distinguen tres tipos; BPP de gestión, donde la ESI es impulsada desde el equipo directivo con estrategias de acompañamiento, monitoreo y acuerdos de trabajo institucionalizados; BPP de enseñanza, donde la ESI es impulsada desde los docentes y el papel de la dirección se reduce a avalarlos pero no regula la curricularización ni orienta a los docentes y las BPP mixtas, donde la ESI es impulsada tanto por docentes como los directivos de forma integral, lo que representa un salto cualitativo y potencia las experiencias educativas (Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, 2018).

Desarrollo

En la investigación encontramos un consenso general en los docentes, quienes reconocen que existe la necesidad por parte los alumnos de contar con ESI dentro de su trayectoria educativa. También encontramos un consenso general en que, a pesar de la antigüedad de la ley, aún hoy falta desarrollar su implementación.

A través de las entrevistas, los docentes evidenciaron llevar a cabo buenas prácticas pedagógicas de enseñanza en ESI, ya que la totalidad de los entrevistados mencionaron la

lectura de su realidad educativa para planificar actividades que les permitieran intervenir ante las situaciones emergentes.

Durante la investigación, pudimos encontrar que, en el área de Lengua y Literatura, los docentes trabajan en su espacio curricular de manera transversal con la ESI ya que, al preguntar "¿en qué momentos del año escolar suele trabajar las temáticas de la ESI?, coincidieron en que no lo trabajan en un momento particular, sino más bien a lo largo del año escolar.

En el transcurso de la investigación y dada las múltiples y diversas escuelas públicas en que se desempeñan los docentes entrevistados (escuelas de gestión estatal, técnicas, autogestionadas, generativas y una escuela centenaria de reconocido prestigio social con trayectoria en la formación de docentes), nos encontramos con que en las escuelas públicas de fundación más reciente tienen mayor facilidad para llevar adelante buenas prácticas pedagógicas mixtas de ESI ya que la incorporan en su proyecto institucional y alcanzan una mayor vinculación entre el equipo directivo que acompaña y monitorea estas prácticas y los docentes que las impulsan en las aulas. Mientras que en las escuelas públicas de gestión estatal más antiguas y en las escuelas técnicas se observan mayores resistencias en su implementación ya que el papel de la dirección simplemente se reduce a avalar las prácticas de los docentes. En estos casos se evidencian buenas prácticas pedagógicas de enseñanza que se sostienen en el interés de los docentes por capacitarse, reflexionar sobre sus prácticas y enriquecerlas a través de la inclusión de la ESI en sus programas.

El caso de la escuela centenaria de reconocido prestigio social con trayectoria en la formación de docentes es llamativo, ya que las docentes demostraron llevar adelante buenas prácticas pedagógicas de enseñanza en ESI al diseñar estrategias de intervención para acercarse a las problemáticas de sus estudiantes vinculadas a temáticas propias de la ESI. Los docentes entrevistados que se desempeñan en esta escuela mencionan que en el proyecto institucional está incluida la ESI y que hay acuerdos al interior del área de Lengua para incorporar a la ESI de manera transversal en los programas de estudio pero que esto no se ve reflejado en la cotidianidad de la escuela por lo que la mencionada transversalidad no termina de desenvolverse. Esto abre nuevos interrogantes ya que, si existe una ley que configura la ESI como un derecho, si a nivel nacional se define dentro de los contenidos para ser enseñados, si hay buenas prácticas pedagógicas de gestión y buenas prácticas pedagógicas de enseñanza, ¿qué es lo que impide que se lleven adelante buenas prácticas pedagógicas mixtas que

evidencien un salto cualitativo en ESI? Cabe la posibilidad de pensar que quizá la respuesta se encuentre en la fuerte impronta de la cultura escolar con más de cien años de antigüedad.

En cuanto a la formación docente continua, en la investigación se entrevistó a docentes egresados Profesores Universitarios en Letras de la Universidad Nacional de San Luis y a docentes egresados del Instituto de Formación Docente Continua como Profesores de Lengua y Literatura. Encontramos que los profesores egresados del Instituto de Formación Docente Continua mencionaron contar con formación en ESI durante su formación de grado y que, posteriormente, fueron seleccionados para ser referentes de ESI en las escuelas en que se desempeñan por lo cual reciben capacitaciones por parte del gobierno provincial que, luego, deben transmitir a sus colegas a través de talleres de capacitación lo cual no siempre sucede ya que depende la disposición del equipo directivo para gestionar los talleres y de la voluntad de los otros docentes para asistir. En consecuencia, esto puede afectar la política provincial para lograr la aplicabilidad plena de la ley 26.150 y alcanzar la masividad.

En cuanto a los docentes egresados de la Universidad de San Luis, todos los entrevistados indicaron que durante su formación de grado en el Profesorado Universitario en Letras no recibieron formación en ESI. Quienes cuentan con formación en ESI lo adjudican a capacitaciones en otras universidades e institutos de formación docente y capacitaciones brindadas por el gobierno estatal. Por lo tanto, puede constatarse la continuidad formativa más no la continuidad institucional respecto a los docentes egresados de la Universidad Nacional de San Luis en lo referente a la formación docente en ESI. Aquí puede observarse otro factor que incide en la aplicabilidad de la ley 26.150 ya que, aun actualmente, la Universidad Nacional de San Luis no contempla en su plan de estudio la formación en ESI en el Profesorado Universitario en Letras y, como resultado, puede coartar el espacio propicio que representa la Lengua y la Literatura para trabajar los ejes temáticos de la ESI en las escuelas secundarias.

Conclusiones

Mediante esta investigación, pudo observarse el impacto de la Educación Sexual Integral en los espacios de Lengua y Literatura en distintas escuelas de San Luis. Esto reveló que existe consenso entre los docentes sobre la necesidad de su implementación en la cotidianidad de las aulas y su falta de desarrollo en las escuelas a pesar de la antigüedad de la ley. También se observaron buenas prácticas pedagógicas de enseñanza en ESI por parte de la totalidad de los docentes entrevistados.

Se observaron particularidades en cada institución educativa. Se evidenció el salto cualitativo que puede tener la implementación de la ESI mediante unas buenas prácticas pedagógicas mixtas, como es el caso de las escuelas de fundación más reciente. Mientras que en el caso de las escuelas públicas de gestión estatal se observaron mayores resistencias debido a que la ESI es implementada a través de buenas prácticas pedagógicas de enseñanza por los docentes que desean llevarlas adelante mientras que el rol del equipo directivo se restringe a avalarlos. A su vez, se abrieron nuevos interrogantes en cuanto al peso que puede tener la cultura escolar frente a nuevas políticas educativas como es en el caso de la escuela centenaria de reconocido prestigio social con trayectoria en la formación de docentes, donde hay buenas prácticas pedagógicas de enseñanza y de gestión sin lograr transformarse en buenas prácticas pedagógicas mixtas que potencien las experiencias educativas.

Es importante destacar el rol de la formación docente continua respecto a la ESI como un factor decisivo en la aplicabilidad de la ley 26.150 en los espacios de Lengua y Literatura de las escuelas secundarias de San Luis. La implementación de esta ley y su masividad puede verse afectada tanto por la política del gobierno estatal que implica la selección de algunos docentes para ser referentes de ESI, encargados de capacitar a sus colegas, lo cual no siempre sucede exitosamente.

La política provincial ha estado dirigida claramente a la identificación de docentes que puedan actuar como replicadores en las instituciones que trabajan. Sin embargo, en el análisis realizado el impacto es escaso ya que, en el caso de las prácticas pedagógicas mixtas, son los docentes seleccionados para la capacitación los que suelen llevar los proyectos adelante.

La problemática abre la posibilidad a pensar en otros aspectos a indagar a futuro como el lugar que ocupa la ESI en el currículum escolar. Esto podría estudiarse a partir de la idea de transversalidad vs. un espacio diferencial; la distancia entre el currículum y las prácticas de enseñanza, entre otras.

En cuanto a la capacitación en ESI, se pudo constatar la vacancia en la formación de Grado de los Profesores Universitarios de Letras de la UNSL. Lo que nos abre a pensar en qué es lo que sucede cuando se define una ley de educación pero los procesos de formación docente no la acompañan. Reconocemos que los cambios curriculares, sobre todo los planes de estudio llevan un arduo y extenso proceso. Sin embargo, las capacitaciones no se encuentran al servicio de todos ni se gestan como una política institucional. Seguramente existen instancias de capacitación para docentes universitarios, pero su alcance no llega a todos los estudiantes que

se encuentran realizando la carrera de grado. Lo que deja a este tema librado a una decisión personal motivada por el propio interés de los docentes cuando, en realidad, se trata de una ley y de un derecho de los educandos.

Referencias bibliográficas

De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mito y perspectivas.* Miño y Dávila Editores.

Decreto 5.144 de 2018. [Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis]. Adhesión Provincial a la Ley Nº 26.150. Promulgado en mayo de 2019.

Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta.* Paidós

Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. Promulgada en diciembre de 2006. Argentina

Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educacion Sexual Integral. Promulgada en octubre 2006. Argentina

Ministerio de Educación de la Nación (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral.* Argentina.

Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (2018). *Escuelas que enseñan ESI Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral.* Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Torres Santomé, J. (1993). *Las culturas negadas y silenciadas en el currículum.* Cuadernos de Pedagogía. Universidad de Coruña.

Resolución n° 340/18 de 2018. [Consejo Federal de Educación]. Ejes y núcleos de aprendizaje prioritarios de ESI. Promulgada en 2018. Argentina

El papel del diario La Nación y del diario de la República de la provincia de San Luis, en la difusión de las noticias en relación a la noche de los lápices.

Ojeda, Daniela Beatriz

dbojeda32@gmail.com

Resumen:

El siguiente trabajo tiene como objetivo conocer las noticias que se producían en el diario La Nación y el diario de La República de la provincia de San Luis, al momento del acontecimiento de la Noche de los Lápices.

Por esto, es importante remarcar que como país hemos vivido un conjunto de golpes militares, producidos por las fuerzas armadas, desde 1930 hasta 1976. Estos sucesos, dejaron una experiencia traumática y pérdidas de los derechos humanos en la historia de nuestro país.

A su vez, es necesario describir la función que tuvo la prensa escrita en la Noche de los Lápices y el papel ideológico que desarrolló, sobre todo el diario La Nación y el diario de La República de la provincia de San Luis. Ya que, estos medios periodísticos reflejan un panorama a nivel nacional y otro a nivel local.

En cuanto a la noche de los lápices, es un hecho sucedido el 16 de septiembre de 1976, cuando las fuerzas armadas decidieron secuestrar a un grupo de estudiantes del secundario que reclamaban por el Boleto Estudiantil. En ese momento, en la argentina se estaban dando una serie de manifestaciones culturales, como en la música, la poesía, entre otras, que no respondían a la ideología dominante. Puesto que, fueron censuradas y sus representantes exiliados o asesinados. También, el ámbito académico tuvo el mismo fin. Por lo tanto, se dio un vaciamiento de todo contenido que fuera visto como subversivo y el exilio de grandes científicos y pensadores que no estaban a favor del golpe militar.

Palabras claves: Nove de los lápices. Diario de la República, La Nación

Estado de la cuestión

Existen investigaciones recientes que abordan el acontecimiento histórico denominado la noche de los lápices y el papel que desempeñó la prensa escrita nacional a la hora de informar al pueblo argentino sobre las acciones llevadas adelante por el golpe militar de 1976.

Se tomó una investigación de Sandra Raggio (2011), titulada: Los relatos de la Noche de los Lápices. Modos de narrar el pasado reciente correspondiente a la Universidad Nacional de La Plata- Fahce, donde se estudió la memoria en la Argentina post dictatorial, y se analizó, la

Noche de los lápices. A través de este trabajo, se pudo reconstruir la historia del acontecimiento como configuración narrativa, en el marco de la dictadura militar y los primeros años de la democracia, y la emergencia de otros modos de narrarlos a partir de los años 90. La tesis pone especial atención a los procesos selectivos recuerdo-olvido que son constitutivos de las memorias sociales y que se producen en una dinámica de intensa disputa por la configuración de los "pasados significativos" donde participan diversos agentes y emprendedores.

Otra investigación seleccionada es la de Peris Blanes, Jaume (2008), donde analiza tres películas del cine argentino: Tiempo de revancha, La noche de los lápices y Garage Olimpo, donde representa la violencia extrema vivida en los centros de detención de la dictadura militar de los años setenta y principios de los ochenta, desde coordenadas estéticas, políticas e históricas muy diferentes. Además, analiza las diferentes estrategias retóricas y narrativas a través de las cuales estas películas ofrecieron representaciones públicas de esa violencia y, de ese modo, contribuyeron a la construcción de una memoria histórica de la represión.

Por último, se tomó como antecedente el trabajo de Casabona Guido (2013) en el cual analiza el trabajo que realizaron los diarios Clarín y La Nación frente a la construcción de la idea del "enemigo interno". Dicha investigación demuestra la importancia del rol de los medios de prensa escrita en la construcción del ideario popular y como pueden dirigir los modos de pensar del pueblo.

Desarrollo

El 24 de marzo de 1976, la República Argentina sufrió un nuevo golpe de estado. Es así que, las fuerzas armadas de nuestro país usurparon el gobierno y derrocaron a la presidente constitucional María Estela Martínez de Perón. El historiador Romero Luis Alberto (2001) describe la situación mencionado "el 24 de marzo de 1976 la Junta de comandante en jefe, integrada por el General Jorge Rafael Videla, el almirante Emilio Eduardo Masera y el brigadier Orlando Agosti, se hizo cargo del poder, dictó los instrumentos legales del llamado proceso de reorganización nacional y designó presidente de la nación al General Videla" (p. 207).

A su vez, destituyeron a los gobernadores de las provincias, disolvieron el congreso nacional y las legislaturas provinciales, removieron a los miembros de la Corte Suprema de justicia y anularon las actividades gremiales como así también la de los partidos políticos. En suma, se clausuraron las instituciones democráticas.

Lo anterior, deja demostrado que la República Argentina padeció un profundo cambio desestructurante en todos los aspectos de la vida social, política, económica y cultural. Tanto es así, que la Constitución Nacional dejó de regir la vida política del país y los ciudadanos quedaron subordinados a las normas establecidas por los militares. Se inició entonces, una dictadura que a diferencia de los anteriores golpes militares, se caracterizó por recibir el nombre de "terrorismo de estado".

De este modo, a la vez que se desarrollaban acciones de control, disciplina, violencia nunca vistas sobre la sociedad, sucedió un hecho trágico que marcó la vida estudiantil en nuestro país, "La Noche de los Lápices".

En cuanto al acontecimiento, la noche de los lápices, el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) publicó un artículo sobre lo sucedido en aquel entonces, diciendo, "La noche del 16 de septiembre de 1976 y días sucesivos, un grupo de jóvenes militantes de la Unión de Estudiantes (UES) y de la Juventud Guevarista fueron secuestrados en la ciudad de La Plata, a 60 kilómetros de la capital argentina, por miembros de la Policía de la Provincia de Buenos Aires. Eran los primeros meses de la dictadura cívico-militar que acabaría en diciembre de 1983. La fecha quedó grabada en la memoria colectiva como "**La noche de los lápices**". Aquellos alumnos que formaron parte del grupo de estudiantes secuestrados, eran jóvenes de entre 16 y 18 años. La mayoría de los estudiantes tenía militancia política en la Unión de Estudiantes Secundarios.[1]

Actualmente, la noche de los lápices se ha convertido en un hecho relevante para la sociedad argentina, sobre todo en la conmemoración de aquellos estudiantes que fueron víctimas de la dictadura. No obstante, el 16 de septiembre de 1976 pareciera que este evento fue omitido de las principales tapas de los diarios de argentina, en este caso, del diario La Nación y del diario La República en la Provincia de San Luis.

Según Martini y Luchessi, (2002) "La acción de construir la noticia (noticia= construcción de un dato, de un hecho) señala la mediación que se opera a partir del trabajo productivo y la [1] *(https://www.clacso.org/la-noche-de-los-lapices/)* interpretación del acontecimiento. Introduce la subjetividad (que en la noticia es tanto la del redactor como la del medio y la de la propia cultura que la atraviesan). (p.109)

Entonces, si la noticia es construir, ¿porque el acontecimiento mencionado no se vio reflejado en las tapas de los diarios? En un periodo oscuro de la Argentina, escribir en los diarios pareciera que respondieron a intereses políticos y no tanto de intereses para la sociedad. En la prensa gráfica se hizo más evidente en los títulos de los diarios, cuando se busca omitir la

información. Por lo tanto, responden a propósitos bien definidos, como ocultar la realidad al público que consume la lectura de las editoriales.

En cuanto a los principales títulos de noticias de los diarios de La Nación y el diario de La República de la provincia de San Luis, se pudo observar la total omisión o mención sobre lo acontecido en la noche de los lápices. Es decir, los secuestros, tortura y asesinato de jóvenes estudiantes del secundario. Al contrario, se reflejó en las tapas de los diarios todo lo contrario, es decir, una sociedad en progreso, con cambios a partir del nuevo gobierno.

El diario La Nación: títulos y omisión

El diario de la Nación se fundó el 4 de enero de 1870, y su fundador fue Bartolomé Mitre. A partir de allí, la editorial fue heredada a los familiares de éste. En aquella época de dictadura (1976), el diario estaba en mano de Bartolomé Mitre, bisnieto del fundador, quien se mantuvo hasta su fallecimiento en 1982.

En cuanto al primero de los objetivos de este trabajo, referido a conocer las noticias que se producían en el diario La Nación al momento del acontecimiento de la Noche de los Lápices, se pudo constatar a través de sus titulares la omisión permanente del hecho.

Si bien el 16 de septiembre de 1976 se produjo el acontecimiento, la Biblioteca Nacional de la ciudad autónoma de Buenos Aires publicó las noticias del 17 de septiembre de 1976. Es decir, un día después de lo sucedido en relación a la noche de los lápices.

Algunos de los titulares del diario La Nación, hacían referencia a las renuncias y los despidos de los decanos de las universidades nacionales y provinciales. Por ejemplo, "**Presentó la renuncia el decano de la facultad de Derecho", "La renuncia del Decano de Arquitectura", "Han renunciado otros dos decanos en Buenos Aires (Agronomía y Facultad de Derecho), "renuncia de la facultad de odontología y de la Facultad de Veterinaria", etc.** Esto deja entrever que en el ámbito universitario se estaba produciendo una crisis institucional, removiendo de sus cargos a aquellos que no coincidían con la ideología de la dictadura militar.

Asimismo, en otro artículo vinculado a la educación, el diario Clarín publicó el 17 de septiembre de 1976 en sus titulares, "Debate en torno al ingreso", haciendo referencia a una reunión Nacional de rectores, en donde se adoptó el criterio de la fijación de un tope de admisión y el establecimiento de un régimen de selección a partir del puntaje obtenido en el nivel medio de enseñanza. (Diario Clarín, 1976, p. 8)

También, el mismo diario publicó en sus titulares, "**Formulan pautas universitarias"**. En este artículo, se refiere a que las Universidades deben instrumentar carreras de acuerdo a la región

donde se encuentren. Asimismo, el ministro de Educación de ese entonces, manifestó que "no se puede sobredimensionar los ingresos a las casas de altos estudios". Más adelante el funcionario dijo, "en educación debe haber una conducción única y que el consejo federal será el vaso comunicante entre la nación y las provincias". (Diario Clarín, 1976, p. 13)

En relación a las publicaciones de ambos diarios (La Nacion y Clarin), se pudo constatar que en ninguno de sus titulares hizo referencia al suceso vinculado con la noche de los lápices, si al ámbito universitario únicamente. Esto demuestra que ambos omitieron tal hecho y estaban en sincronía de ocultar la información. Pero, ¿a qué se debió tal censura? *El gobierno militar que tomó el poder en 1976 utilizó de manera sistemática los medios de comunicación como espacio de construcción de un discurso oficial. La guerra ideológica apuntaba a eliminar lo que los militares y sus aliados civiles denominaban la subversión, al mismo tiempo que elimina otras voces a través de la censura.* (Varela, 2001, como se citó en Di Paola, 2017, p. 330)

Nuevamente, ¿a qué se debió tal actitud de censura del diario La Nación y Clarín ante tal hecho? se debió a "un *estilo y estrategia comunicacional instrumentada por ambos matutinos con el fin de inducir a sus lectores a una interpretación de la realidad que invisibilizaba gran parte de los atropellos que la administración dictatorial cometía amparada en su proyecto de país. La Nación y Clarín, en ocasiones, apelaban a "mentiras sociales o puntos ciegos". Y, en otras oportunidades recurrían a subterfugios lingüísticos que, de un modo más sutil, alejaban a los lectores de la realidad* (Díaz César, 2011, como se citó en Di Paola, 2017, p. 332)

En relación a lo anterior, uno de los titulares del diario La Nación que llamó la atención por sus grandes letras utilizadas y por su forma de expresarse, a diferencia del resto que eran tamaño mediano y chicas, fue el título de "**Francia tiene algo distinto que mostrar en las páginas de La Nación. Vive la difference!!".** Aquí, nos demuestra que la atención del público debía enfocarse en Francia, a su historia, cultura, pasado y presente, como describe el diario, pero no lo que sucedía en argentina con el régimen dictatorial, anulando la realidad.

Diario de la República de la provincia de San Luis: sincronía

Hacia 1966 en la provincia de San Luis, surgió una de las editoriales más importantes, el Diario De La República, un periódico matutino. Fue fundado por Hernando Mario Pérez el 2 de mayo de 1966**,** inicialmente se lo llamó el Diario de San Luis, cambiando su nombre el 22 de junio de 1992 a como se lo conoce actualmente**.**

Durante más de medio siglo, en sus páginas se reflejan los hechos más destacados de la vida de los sanluiseños. Sin embargo, esta editorial es oficialista a los gobernantes de la provincia.

Esto, quedó demostrado un día después del hecho de la noche de los lápices, el 17 de septiembre de 1976 que, al igual que el Diario de la Nación, omite tal suceso ocurrido.

Algunos de los títulos que se publicaron posteriormente al acontecimiento mencionado, fueron "Se inauguró el Congreso de Matemática", "Representación de la escuela de policía, visitó San Francisco de Monte de Oro" (acto de homenaje a Domingo Faustino Sarmiento), "Estamos inmersos en la tercera guerra mundial" (haciendo referencia a la lucha contra la subversión), entre otras noticias.

En todo el diario, en ningún momento se hizo mención a la noche de los lápices. Si bien algunos de los títulos tienen relación con la educación, el que más llamó la atención fue "Estamos inmersos en la tercera guerra mundial", en relación a la lucha que la dictadura tenía con la subversión. Según la visión del entonces Coronel Fernández Gez, decía "nos encontramos inmersos en la tercera guerra mundial donde no hay transacción y la lucha es terminante: o triunfa la democracia o lo logra el comunismo. Es la hora de la verdad. Es una lucha que debe librarse en todos los ámbitos de la población y nadie está excluido". (El diario de la República, viernes 17 de septiembre de 1976 p. 11)

Claramente, la cita anterior refleja la omnipresencia del Estado dictatorial en todos los ámbitos, es decir, en lo social, político, económico y cultural. Según la mirada de los dictadores "la lucha estaba puesta contra la subversión". No obstante, no especifica quiénes eran los subversivos. Por lo cual, deja entrever que cualquier individuo, grupo, etc, que estuviese en contra del gobierno de entonces, era considerado un enemigo y por ello, debía ser eliminado.

Es importante remarcar, que era el Estado con todo su aparato represivo (ejército, gendarmería, grandes medios de comunicación, etc.) es el qué controló y mantuvo el orden en contra de lo que ellos consideraban revolucionario, y así, utilizar los aparatos ideológicos como base para controlar y manipular a la sociedad argentina, tanto a nivel nacional como provincial.

Los roles del Diario La Nación y el Diario de la República sobre la Noche de los Lápices

Tanto el Diario la Nación y el Diario de la República de la provincia de San Luis, son dos editoriales muy importantes, tanto a nivel nacional como provincial. Sin embargo, ¿cuáles fueron los roles de las dos editoriales en el momento que sucedió la noche de los lápices? según lo descrito anteriormente en los titulares de ambos diarios fue la total omisión del hecho.

Pero ¿a qué se debió tal omisión a la noche de los lápices?, según Di Paola (2017) "Los roles que asumió la prensa gráfica argentina de carácter informativo y masivo fue justificar la

represión y promover el consenso; como también las prácticas oscilantes entre la colaboración y el apoyo amplio al gobierno dictatorial; la omisión informativa y la autocensura sistemática ya sea por temor a la censura, o por las amenazas directas ligadas a las variadas políticas represivas". (p.331)

Entonces, para Di Paola (2017) había una gran aceptación de los medios de comunicación con el actuar del Estado. Por esto, la autora menciona "en sus editoriales apoyaron y adhirieron a la ideología militar en lo vinculado a la imposición del orden y la lucha antisubversiva y contra el terrorismo" (p.332- 333)

No cabe duda, que fue un periodo complicado para los medios de comunicación y la libre expresión. Mientras algunos periódicos eran obligados a desaparecer, otros se ajustaban al contexto y hasta, aceptaron el nuevo gobierno con su aparato represor, este fue el caso del diario la Nación y el diario de la República en la provincia de San Luis.

Asimismo, ¿qué tan poderosos eran los medios de comunicación para omitir la realidad de lo que ocurría en la Argentina? En un artículo escrito por Van Dinj, (1990) "Discurso y Dominación", lo lleva a responder de la siguiente manera, "Encontramos dos relaciones básicas entre el poder y el discurso: una es el poder de controlar el discurso y otra el poder del discurso para controlar las mentes de las personas. Desde luego estas dos relaciones son análogas: las personas controlan el discurso especialmente para controlar las mentes de las personas y así, indirectamente, controlar sus acciones (...). El poder moderno es, esencialmente, poder discursivo" (p. 10)

De esta forma, los grandes medios de comunicación llevaron tal censura a un grado tan alto, que en la sociedad argentina casi no se percibió la represión contra los estudiantes que protestaban por el boleto estudiantil, sino que eran tachados de subversivos y que querían alterar el supuesto orden que el estado dictatorial quería crear.

Por lo tanto, la prensa argentina se convirtió en un aliado poderoso del estado militar, ya que, fue la etapa en la que se aceleró la concentración de medios en nuestro país. A su vez, actuando en complicidad obtuvo algún tipo de beneficio de esa relación, como explica Ruffini, "En 1976 los principales diarios nacionales (...) y de mayor circulación en el país celebraron la instalación de un nuevo gobierno de facto que rápidamente devino en una Dictadura Militar Institucional (...) los medios nacionales (...) fervientes adherentes al golpe, fueron recompensados a partir de 1977 con acciones de Papel Prensa S.A". (p. 10-11)

Por consiguiente, queda reflejado que el actuar de la prensa, en este caso del Diario la Nación y el Diario de la República de la provincia de San Luis, fue de contundente apoyo o al menos

de aceptación al proyecto que instaló la dictadura militar desde 1976 hasta la vuelta de la democracia.

Como indicamos, la omisión y el silencio de la prensa ante lo sucedido en 16 de septiembre de 1976, en "la noche de los lápices", no fue solo de ocultamiento a la noticia sino de complicidad ante el hecho.

En relación a lo anterior, cerraremos el siguiente trabajo con una frase de Ruffini (2021) cuando dice "podemos considerar que lo más condenable es la complicidad de los medios de prensa con la metodología represiva en sus diferentes modalidades o sea la ausencia de registro en sus páginas de la vulneración de los derechos humanos sufrida por la sociedad". (p.15)

Conclusión

A lo largo del presente trabajo se intentó demostrar cómo los medios de comunicación fueron cómplices con el régimen dictatorial, (el diario la nación y el diario de la república de la provincia de San Luis), al mantenerse en silencio o de omitir la información en sus titulares en relación a la noche de los lápices.

Para el abordaje de la temática, se tuvo en cuenta las fuentes primarias de los diarios mencionados del 17 de septiembre de 1976, es decir, de un día después de lo acontecido, y además, se utilizó bibliografía en donde se constató la censura y manipulación de las editoriales para ocultar el hecho.

A modo de conclusión, el último golpe de estado que afectó a la argentina rompió con todo los paradigmas de los anteriores golpes militares. Ya que, el aparato represor que se desplegó en contra de los civiles fue de una manera sistemática. No obstante, y como menciona Ruffini, lo peor fue complicidad de los medios de comunicación para obviar la realidad de lo que sucedía en aquel entonces, y con los estudiantes que fueron víctimas del estado represor.

Bibliografía

Romero, Luis Alberto (2001) Breve historia contemporánea de la Argentina. Buenos Aires, FDC.

Raggio, Sandra María Aletheia Cita sugerida Raggio, S. M. (2011) Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente. [En línea] Aletheia, 1(2). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4815/ pr.4815.pdf Los relatos de la Noche de los Lápices: Modos de narrar el pasado reciente

Peris Blanes, J. (2008). Desplazamientos, suturas y elusiones: el cuerpo torturado en Tiempo de Revancha, La Noche de los Lápices y Garage Olimpo. Espéculo, 2008, num. 40.

Casabona, Guido Luis (2013). Clarín y La Nación en la construcción de representaciones sobre el 'enemigo interno' en tiempos de autoritarismo, violencia y represión (1969). VII Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en https://www.aacademica.org/000-076/44.pdf

Luchessi, Lila. y Martini, Stella (2002). Los que hacen la noticia. Periodismo, información y poder. Buenos Aires, La Crujía. Schleifer, Pablo (2018). El juego periodístico y la construcción de realidad. Estructuras, posiciones y sentidos prácticos en el mundo social. Tesis Doctorado en Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad Nacional de Quilmes. http:// ridaa.unq.edu.ar

Van Dijk, Teun A (1990). La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información. Buenos Aires, Paidós.

Di Paolo, Brenda (2017). "Política y medios. Las tensiones de la prensa argentina en dictadura y democracia". Revista Millcayac, N° 6, Vol.4, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional de cuyo, pp. 329-350. Disponible en: http://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/millca-digital/article/view/894

Ruffini 2021. Clase Nº 8-Unidad III (tercera parte) Nombre: Entre democracia y dictadura. La prensa escrita y su relación con el poder.

“Las Prácticas Educativas Decoloniales

como formas de Descolonización del saber poder”

Nicolás Wildner Sánchez

Marcelo Vitarelli

Palabras claves: Descolonización – educación - prácticas – saberes – comunidad.

La propuesta de índole reflexiva, enmarcada en el proyecto de investigación consolidado, (PROICO SECyT/UNSL N° 04-3020), denominado: “Prácticas pedagógicas decoloniales y su impacto en las territorialidades, las espiritualidades y las subjetividades”; hace alusión en primera instancia a poder comenzar a considerar el reconocimiento y las implicaciones del estatus epistemológico del pensamiento decolonial en los planes de estudio de formación de los profesorados universitarios en la provincia de San Luis Argentina. Es para nosotros de vital importancia que las formas de concepción del conocimiento y las prácticas de formación que se trabajan en los profesorados, tengan un anclaje en el ser, el hacer y el saber decolonial, debido a diversas razones. Una de ellas es la trascendencia epistemológica en el momento de concepción del conocimiento y la generación en sus diálogos de saberes en territorios, situados y contextualizados en prácticas emergentes, poniendo en valor los itinerarios comunitarios y las prácticas ancestrales de las culturas originarias del Abya Yala, entre otros, como opciones comunitarias y culturales que tienen su justificación en los sentidos del “Buen vivir”.

Es de interés prestar valor, en el trabajo de la formación docente inicial, a estos posicionamiento de conocimiento que consideran la multiplicidad de los saberes, y en ello el saber popular en una dinámica de sinergia en la formación intercultural, enfoque que si bien en Argentina está reconocida como modalidad por la Ley de Educación Nacional 26.206, cabe agregar que en sus prácticas educativas no se reflejan en esta modalidad aplicada en su totalidad en los diferentes territorios de los distintos niveles del sistema educativo.

Es intención en esta oportunidad reflexionar sobre una economía de la distribución del conocimiento en los diseños curriculares y en los panes de estudio, para propiciar un diálogo de saberes genuino que, en el marco de los derechos humanos, reconozca las formas de conocer

no cientificistas que forjen la inclusión cultural en la escuela generando actividades educativas con los paradigmas del buen vivir y las epistemologías del sur, desde una mirada descolonizadora del poder saber, ya que discurrimos en la idea de que el saber implica una forma de poder en la distribución de la economía del conocimiento y sus prácticas educativas en la actualidad. En este sentido es necesario agregar que los planes de estudio de formación docente tienen un vínculo de correlato y de legitimación implícita con el modelo capitalista neoliberal en sus prácticas hegemónicas del saber poder desde la misma formación normalista en la Argentina que coloca a la docencia como el instrumento civilizatorio de la modernidad colonial desde un modelo enciclopédico. Pensamos que una forma de descolonizar el poder imbricado en el conocimiento, puede ser desde la puesta en marcha de las prácticas socio comunitarias como practica educativa decolonial presente en el Currículum instituido. De igual modo, queremos reflexionar sobre el esfuerzo de pensar formas de implicar en la formación docente la economía del conocimiento y la distribución de diversos saberes, desde prácticas educativas socio comunitarias para la vida en los territorios, ya que las mismas se acercan de forma significativa en su naturaleza, a una práctica educativa en alternancia y emergencia. Entendemos la práctica educativa *como*

"...aquel tipo de práctica que genera diversos actores sociales con el propósito de lograr la formación de los sujetos mediante el desarrollo de sus aspectos humanos. La práctica educativa así entendida es amplia y flexible, en la medida que incluye formaciones educativas con grados menores de sistematización y alcance como lo es la "educación no formal", o con escasa o nula planificación como lo es la "educación informal". (Enríquez y Olguín, 2009:9).

Como mencionamos, poder incluir el reconocimiento verdadero de la modalidad de educación intercultural bilingüe en todos los niveles del sistema educativo argentino requiere en gran parte de una modificación de los diseños curriculares, donde los conocimientos sostenidos desde las epistemologías andinas, decoloniales del sur tengan su espacio de formación verdadero y no solamente sea una mención formal en nuestra Ley de educación nacional. Es decir, que es sumamente necesario hacer una pedagogía de la inclusión de saberes populares, ancestrales/originarios y comunitarios, que devienen de un origen no eurocéntrico y mucho menos enciclopedista hegemónico. Nuestros niños y niñas necesitan educarse y crecer sabiendo que existen otras cosmogonías de concepción de saberes y conocimientos con su propio estatus epistemológico no eurocéntrico.

Es clave poder anunciar y denunciar esta vacancia, ya que, epistemológicamente hablando, lo no dicho, no es algo explícito y por lo tanto se convierten en idea/as no reconocidas, no registradas y volvemos a reproducir desde la escuela la ausencia de inclusión intercultural en argentina y en Latinoamérica. La visibilización en la formación significaría una puesta en escena de la necesidad, de sus lenguajes, del reconocimiento de actores y de la diversidad de los territorios que producen en su conjunto una sinergia de saberes situados.

Descolonizar nuestras prácticas educativas, empieza en primer lugar por nosotros mismos, haciendo una autogestión cotidiana subjetivante y diferenciante en relación al otro y su situacionalidad de vida. Descolonizarnos significará entonces deconstruirnos y pensar formas de emanciparse en cuanto a la concepción de los conocimientos oficiales que hoy enseñamos en nuestras escuelas en latino américa para comenzar a considerar otros espacios y prácticas de formación complementarias, no mejores, ni antagónicas, ni opuestas, sino diversas y plurales y, por lo tanto con aportes diferentes a una comprensión del mundo social, político económico, natural y cultural desde un entramado holístico e integrador, es decir, incluir conocimientos que van más allá de la visión de la escuela oficial instaurada desde el siglo XVIII y los estados nacionales. Ello se evidencia en la existencia de múltiples espacios comunitarios, organizaciones sociales y comunidades de base que reclaman su ingreso a la escuela como un espacio de socialización inherente a la ciudadanía en un nosotros cuidadoso del otro y que hoy a modo generalizado no son permitidos de ingresar a las instituciones educativas.

Las herencias coloniales de América Latina se dejan sentir hasta hoy en por lo menos tres áreas complementarias: el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización de los estilos de vida, que corresponden a las tres categorías centrales elaboradas por el grupo Modernidad / Colonialidad: la colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser. La colonialidad del poder opera mediante un tipo de "clasificación social" establecida en el siglo XVI según el cual, la concentración de riqueza y privilegios sociales en las colonias se define conforme a la raza y el fenotipo de los individuos. La colonialidad del saber refiere al modo en que la racionalidad tecno-científica es un factor determinante en la generación y expansión del colonialismo europeo y se convierte desde el siglo XVIII en el único modelo válido de producción de conocimientos, dejando por fuera cualquier otro tipo de "epistemes" (tradicionales o ancestrales) generadas en las colonias. La colonialidad del ser no es un proyecto de destrucción sino de producción, sobre todo, hacia comienzos del siglo XX en la mayoría de los países latinoamericanos con los procesos de industrialización. Se trata de la producción

sistemática de una ontología social urbana, de unas formas de ser-en-el-mundo en la que los sujetos son libidinalmente "sujetados" al capitalismo.

La colonialidad del poder y del saber tiene su punto de inflexión en la realización de propuestas educativas alternativas en ambos casos desde donde se trabaja la construcción de lo emancipador en lo acumulado de pensamiento pedagógico popular. Ello genera prácticas educativas populares y saberes que los educadores sistematizan desde los movimientos sociales (buen vivir, mandar obedeciendo, dignidad…) y fortalecen nuevas perspectivas: género, derechos humanos, interculturalidad, decolonialidad, economía social, diversidades, en el horizonte de un pensamiento crítico latinoamericano (desde el Sur).

"Es necesario cambiar posiciones y dejar de hablarle "a" los sujetos que viven en la pobreza y, empezar a hablar "con" ellos. Ello instaura una relación que ubica en una posición de igualdad en donde tu saber es tan significativo y valioso como el mío y tanto el tuyo como el mío puede ser falso o encerrar una porción de verdad. Nadie tiene el derecho de imponer su saber, sí el de transmitirlo desde el respeto, para que el otro sea más, se humanice, se instrumente de herramientas conceptuales que le permitan develar su condición de opresión. (Vitarelli: 2017:5)

Podemos mencionar que es necesario generar prácticas educativas desde una concepción decolonial para reconocer orígenes culturales diversos de los distintos estudiantes del sistema educativo y poder decir con solvencia que la interculturalidad en el sistema educativo argentino es un derecho humano real con prácticas concretas y no un simple discurso de palabras vacías de acciones como muchas veces acostumbramos a los y las estudiantes de los diferentes niveles escolares y educativos. Catherine Walsh acuña la categoría "interculturalidad" para referirse a las luchas de diferentes sectores indígenas y afro-descendientes en la región andina orientadas ya no hacia una integración en el proyecto moderno, sino hacia la realización de lo que Dussel llamó la transmodernidad. Es el caso del movimiento indígena ecuatoriano Pachakutik, que no busca el "reconocimiento" de las indígenas como un elemento más en la diversidad multicultural de la nación ecuatoriana, sino que estos sean una "nación" más entre otras muchas, con sus propias formas de producir conocimiento, de administrar la economía y la justicia, de relacionarse con la naturaleza, etc. Mientras que el multiculturalismo liberal se mueve todavía en los límites del universalismo eurocéntrico, la interculturalidad, como proyecto político articulado desde la diferencia colonial, apunta hacia la "plurinacionalidad". Es en este sentido que nos merecemos en América latina y en argentina descolonizar el saber para poder no reproducir estas formas hegemónicas de educación. Produciendo alusiones al

buen vivir, a los valores principios de Abya Yala y a todas formas otras de vivir la vida en comunidad intercultural.

“De esta manera, se plantean algunos puntos reflexivos y problematizadores, tendientes a producir una discusión que ponga en diálogo los saberes propios de la pedagogía con las ideas provenientes del denominado giro decolonial… Pensar una pedagogía en clave decolonial implica, la comprensión crítica de la historia, el reposicionamiento de prácticas educativas de naturaleza emancipatoria y el descentramiento de la perspectiva epistémica colonial. En consecuencia, las reflexiones desarrolladas en torno a estos tres aspectos pretenden contribuir a una posible agenda reflexiva que abra nuevos horizontes de problematización y discusión sobre lo que significa confrontar la colonialidad del poder y del saber en el ámbito educativo” (Díaz, 2010:02)

No se puede dejar de mencionar que ciertas modalidades educativas del sistema educativo Argentino, no tienen el desarrollo que deberían contener, debido a distintas razones; por cuestiones de políticas educativas, por asuntos de políticas de formación de formadores en el sistema educativo y por ausencia de programas y acciones dirigidas a potenciar, desarrollar e incluir todas las poblaciones destinatarias de las diferentes modalidades, las cuales se encuentran consignadas en la ley de Educación Nacional N° 26.206.

Para nosotros, estas prácticas educativas decoloniales deben seguir poniendo atención en el valor del aprendizaje de diversos saberes emergentes, populares y alternativos a la lógica de la educación formal y no formal, los cuales pueden ser llevados como parte del dispositivo de formación a la reflexión como ejercicio fundante de la praxis docente.

“La realización de prácticas socio-comunitarias como parte del trayecto de formación de grado se propone en diversas universidades latinoamericanas y nacionales. En la Universidad Nacional de Río Cuarto la propuesta se inscribe en el marco de concepciones más amplias referidas al compromiso social universitario. Estas prácticas, sustentadas en las concepciones de aprendizaje-servicio y función social universitaria, permiten a los estudiantes “construir capacidades para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores de solidaridad y compromiso social” (Macchiarola y otros, 2012:3)

Las Prácticas Socio Comunitarias consisten en el cumplimiento de un trabajo efectivo, inmerso dentro de Instituciones de la Sociedad Civil, en Organizaciones No Gubernamentales, en

organizaciones educativas y/o en toda otra dependencia del Estado, donde se requiera de la acción de nuestras disciplinas. Por lo esgrimido aquí es que decimos que constituimos la idea de que en las prácticas pedagógicas socio comunitarias, hay práctica educativa otra, podemos decir que hay práctica pedagógica, aunque provenga de una actividad humana informal emergente y sin planificar, dando valor pedagógico al hacer la práctica misma, reflexionando sobre los aprendizajes que se van produciendo en el intercambio de saberes del quehacer humano, en los diversos territorios de los contextos sociales. Podemos hablar de pedagogías interculturales y pluri étnicas, de pedagogías del género y la diversidad sexual, de pedagogías de las artes, de pedagogías del tiempo libre y la recreación, entre otras realidades que los movimientos de la educación popular están acompañando y construyendo sentidos y conocimientos al respecto.

Cabe recordar que "La «educación liberadora» es entendida como un fin en sí mismo y un medio para la construcción de poder popular en la transformación social. Desarrolla una propuesta pedagógica y política basada en la participación y en el diálogo que busca la emancipación social y educativa de los sectores más postergados (Núñez Hurtado, 2005). Es en este sentido que no solo sentimos y creemos que debemos generar prácticas escolares y educativas desde la decolonialidad del Curriculum, sino reconocer el entorno cultural y contexto social en el que se inserta la escuela y su comunidad. Al decir de Fingerman para que exista educación comunitaria se debe asegurar a todos la educación básica, llevando la escuela al interior de las comunidades si se encuentran muy lejos de alguna institución educativa; respetando su lengua (educación bilingüe) y su cultura… Se debe educar de acuerdo a la realidad que viven, pero no en el sentido de que la calidad sea inferior, sino diferenciada y adaptada a las necesidades propias de ese grupo, para que dé a poco, puedan ir cobrando protagonismo y salgan de su aislamiento y pasividad. (Fingerman: 2017)

Cerramos provisionalmente estas reflexiones reconociendo que:

"En la región latinoamericana, la ideología hegemónica (Estado, política, sociedad civil) sigue profundamente enraizada en el concepto de la modernización económica, la integración del Estado y la nación mestiza, que marginan y excluyen a los pueblos y las culturas indígenas. Ante ella, los pueblos

indígenas (principalmente a través de sus organizaciones) están en proceso de construir una contra ideología basada en concepciones alternativas, tales como la libre determinación, la

autonomía, el desarrollo con cultura e identidad, el buen vivir, el multiculturalismo y el interculturalismo. El impacto a largo plazo de estas perspectivas sobre las condiciones de vida de los indígenas sigue siendo una cuestión abierta". (Stavenhagen, 2010: 89)

Bibliografía

Díaz M., Cristhian James HACIA UNA PEDAGOGÍA EN CLAVE DECOLONIAL: ENTRE APERTURAS, BÚSQUEDAS Y POSIBILIDADES Tabula Rasa, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233 Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca Bogotá, Colombia.

Enriquez, P. y Olguin, W. (2009). NOCIONES ELEMENTALES QUE ENCUADRAN EL ESTUDIO DE LA PROBLEMÁTICA DE LA REALIDAD EDUCATIVA Y LA PRAXIS. Documento de Cátedra Nivel I: Taller "La Problemática de la Realidad Educativa". Dto. De Educación y Formación Docente. FCH, UNSL.

Macchiarola, V. y otros, Prácticas socio comunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. Revista RUEDES, Año 2- Nº 3- 2012, ISSN: 1853-5668, p. 61-77. Argentina.

Stavenhagen, R. (2010) Las identidades indígenas en América Latina. Revista IIDH Vol. 52.

Vitarelli Marcelo – Wildner Sánchez, Nicolás, "La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores en perspectiva crítica decolonial del sur" Revista Entrevistas 2019. San Luis.

Vitarelli Marcelo Fabián, Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial autores de argentina. Buenos Aires. 2017.

Vitarelli Marcelo Fabián. COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR. Prácticas pedagógicas y socio-comunitarias en San Luis, Argentina. 2017

Vitarelli, Marcelo Fabián, compilador. Prácticas profesionales decoloniales en ciencias de la educación. Wildner Sanchez< Nicolás. Cap. 6 "Las prácticas profesionales en ciencias de la

educación y los espacios de vacancia en los potenciales campos laborales intransitados". Editorial Universitaria, UNSL, San Luis. 2021

Walsh, Catherine. Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Abya-Yala Editores. 2000

Walsh, Catherine, Álvaro García Linero y Walter Mignolo (eds.). Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento. Buenos Aires: Ediciones del Signo. 2006

Wildner Sánchez, Mario Nicolás, "Las prácticas educativas en ámbitos socio comunitarios como trayectos de experiencias pedagógicas en el currículo oficial de la formación inicial en las carreras de profesorados en el nivel superior" UNViMe, Villa Mercedes. 2020.

“Descolonizar la mirada en el curriculum escolar. El lugar y las formas de apropiación dialógica de los saberes”

Cristina Evangelista

Marcelo Vitarelli

Palabras claves: Descolonización – educación - Curriculum – saberes – sentipensamientos.

1. Introducción:

Cada vez que escuchamos la construcción del concepto de pedagogía emancipadora o latinoamericana (¡no somos latinoamericanos!) dentro del lineamiento de una mirada histórica actual decolonial, se adjuntan experiencias llevadas a cabo en comunidades ancestrales originarias de la región, ya sea del centro o del norte de nuestra Abya Yala, contando con pocas y aisladas experiencias nacionales donde las comunidades originarias sufren el desapego y hasta el desprecio de las políticas públicas. En el camino de repensar el derecho inalienable de la educación como motor de la apropiación de la historia personal, local y regional, formadora de personas en toda su dimensión social y espiritual, la primera reflexión que surge es la siguiente: ¿cómo influye en la constitución de las subjetividades de las personas, nacidas y criadas en ambientes rurales en esta parte del país, la historia de la conquista del desierto?

Nuestra intención radica en descolonizar la mirada argentina de formatos curriculares nacionales, modernizantes y homogeneizadores en términos de estandarización normalizadora de un único modo de saber y conocer, que se confronta de modo tensioniante con prácticas rurales ancestrales que circulan dentro y fuera de la escuela como institución social sostenida en la preservación de identidades propias de índole originarias; de allí la importancia de una escuela abierta, plural y democrática que asume el papel dialógico de los saberes epocales y locales en sentido de construcción identitaria.

El avance de la investigación presente pretende proponer desde las prácticas descolonizadoras el sentipensamiento -concepto compilado originalmente por el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda- como un camino que posibilita la formación integral y con ello el cumplimiento

del rol social asignado al conocimiento, pues, mientras la sociedad contemporánea va encaminada cada vez más a lógicas individualistas, que no permiten un reconocimiento de las especificidades y necesidades del otro, las epistemes, posicionan al sujeto que aprende como uno de los defensores de los intereses de la sociedad; en este sentido, el sentipensamiento implicaría que el estudiante se vincule a miradas críticas de las realidades sociales y se proponga reflexiones que incluyan el reconocimiento del otro como actor fundamental. La idea original fue del sociólogo Orlando Fals Borda, y luego fundamentada por el escritor Eduardo Galeano, quien llegó a plantear el sentipensamiento como una categoría que intenta atar la emoción con la razón, a través de relatos de lo cotidiano donde late el pulso del universo

La Comunicación para el Vivir Bien/Buen Vivir es una expresión emergente en Abya Yala, recuperada de las resistencias, propuestas y formas de vida comunitaria de sociedades que diseñan/sueñan una civilización de la vida en armonía con convivencia comunitaria y una ecología comunicacional de dignificación de la sociedad y de la palabra, con una mirada desde las "epistemologías del sur", un paradigma con un corpus teórico y metodológico que se asienta en prácticas dialogales y batallas por la significación de una nueva era, la de la vida buena en plenitud y convivencia comunitaria.

De este modo, sentipensares, pensamiento desde el sur, miradas descolonizadoras, bien y buen vivir, practicas ancestrales e identidades originarias nos convocan a resistir situadamente desde una coconstrucción la educación de nuestros tiempos y el tipo de instituciones y saberes que se entretejen en la urdimbre cotidiana del logro de la vida humana plena.

2. En movimiento para descolonizar las miradas

Descolonizar la mirada en el Curriculum escolar significa ahora para nosotros habilitar dos dimensiones iniciales que marcarán la urdimbre de un tejido multicolor en policromía, nos referimos en primer lugar al Sentipensar del buen vivir de la mano de miradas descolonizadoras en relación a las practicas ancestrales y las identidades originarias. A partir y en ellas emerge el lugar y las formas de apropiación generadora de una praxis dialógica de los saberes que cobran significatividad efectiva para repensar el papel del conocimiento y los sentidos de educar contemporáneos.

Sentipensar del buen vivir

El “sentipensar en tanto que flujo”, alude a la energía que fluye e interactúa entre mente, cuerpo y acción para subrayar el papel del medio y de los medios en la construcción del conocimiento y el desarrollo personal. Una calidad intersubjetiva que coloca a las personas en el centro de atención y hace de ellas el eje del movimiento. El concepto sentipensante nace de aquellas sabias palabras de los pescadores en San Benito Abad (Sucre) al sociólogo Orlando Fals Borda: “Nosotros actuamos con el corazón, pero también empleamos la cabeza, y cuando combinamos las dos cosas así, somos sentipensantes”. Este concepto conlleva a una “Práctica Pedagógica Sentipensante", en tanto que práctica en constante mutación, en la cual el “sentir, el pensar y el actuar” su coconstuyen como dispositivo y entramado y se transforman en resistencia a los discursos educativos ficcionales y reduccionistas de las diferencias humanas que posicionan a la indivuación tradicional en perspectivas causalística; en definitiva implica reconocer que la educación no consiste en una carrera por el competir con los otros, sino en descolonizar posicionamiento unipersonales para dar lugar al encuentro, a una praxis dialógica en sentido plurivalente y pluricompetente. Estos planteos estuvieron basados en los desarrollos del sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, sobre la necesidad de un cambio en la sociedad de la época, en la situacionalidad del planteo de la necesidad de una reforma social agraria, de la justicia social, y del movimiento de Acción Comunal y el desarrollo y progreso para el bienestar de la comunidad. Sin duda alguna el nudo relacional de lo que impactará en los modelos de Investigación Acción Participativa como un método de transformación social, política y cultural. Una práctica enmarcada dentro de los conceptos de las pedagogías críticas; en verdad una “práctica de vida”, un método para abordar la lucha social, política y cultural, un método de transformación en medio de la acción y la reflexión individual y colectiva. Sin duda alguna esta práctica conlleva a pensar en un currículum escolar basado en: a) la relación sujeto-objeto en donde todos los participantes del proceso son reconocidos como sujetos de una interacción que sólo es posible en un proceso de conocimiento intersubjetivo; b) la conciencia individual y colectiva de procesos grupales y de resultados que propician reflexiones colectivas e individuales que permiten la generación de conciencia igualmente colectiva e individual; c) la valoración del saber popular como posibilidad de recapitulación de las memorias; d) la acción transformadora como elemento central del proceso de conocimiento y autoformación; e) la participación activa y decisoria preocupándose por potenciar la participación, la acción y la reflexión sistematizadora y f) un actuar local con mirada global como complementos sinérgicos. En definitiva “pensar con el corazón y sentir con la cabeza” (Orlando Fals Borda, 2009). Nos encontramos entonces con la práctica pedagógica sentipensante del Buen Vivir, la

cual supone tener tiempo libre para la contemplación y la emancipación, y que las libertades, oportunidades, capacidades y potencialidades reales de los individuos se amplíen y florezcan de modo que permitan lograr simultáneamente aquello que la sociedad, los territorios y las diversas identidades colectivas sugieren. El vivir bien o sumakkawsay como un eje articulador representa una alternativa en tanto replantea las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza, nos propone un nuevo horizonte de vida y una alternativa frente a la noción monocultural de la actual civilización occidental.

"Cuando hablamos del Buen Vivir, proponemos una reconstrucción desde la visión utópica de futuro andina y amazónica, que debe complementarse y ampliarse incorporando otros discursos y otras propuestas provenientes de diversas regiones del planeta, que espiritualmente están emparentadas en su lucha por una transformación civilizatoria. Dejemos sentado desde el inicio que el Buen Vivir no sintetiza ninguna propuesta totalmente elaborada, menos aún indiscutible. El Buen Vivir no pretende asumir el papel de un mandato global, como sucedió con el desarrollo a mediados del siglo XX. El Buen Vivir es un camino que debe ser imaginado para ser construido" (Acosta, 2014: 36).

Las miradas descolonizadoras y la recuperación de la memoria

"Tomar distancia significa entonces estar simultáneamente dentro y fuera de lo que se critica, de tal modo que se torna posible lo que llamo la doble sociología transgresiva de las ausencias y de las emergencias. Esta sociología "transgresiva" es de hecho una "demarche" epistemológica que consiste en contraponer a las epistemologías dominantes en el Norte global, una epistemología del sur" (De Sousa santos, 2010; 21.22).

El proceso de descolonización comienza cuando los actores que habitan las lenguas y las identidades negadas por el Imperio toman conciencia de los efectos de la colonialidad en el ser, el cuerpo y el saber. De allí que "despensar" para poder pensar consiste en sustituir el vacío del futuro según el tiempo lineal, por un futuro de posibilidades plurales y concretas simultáneamente utópicas y realistas, que se va construyendo en el presente a partir de las actividades del cuidado. Ello conlleva hacia un pensamiento "posabismal" en tanto que ecología de los saberes, este pensamiento se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo y el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica renunciar a cualquier epistemología general" tal como lo propone Boaventura de Sousa en torno a que la "La tragedia de nuestro tiempo es que la dominación está unida y la resistencia está fragmentada". El

conocimiento occidental ha impuesto un programa racionalizante en todo el mundo determinado por la imposibilidad de pensar otro mundo distinto al capitalista hegemónico. Es allí entonces cuando desde la resistencia emerge la ecología de los saberes al proponer que no hay ignorancia ni saber en general o en abstracto. Toda ignorancia es ignorante de un cierto saber y todo saber es la superación de una ignorancia particular, dicotomía en un diálogo de saberes y conocimientos, incluidos los científicos. En concreto esta es la ruta trazada por las epistemologías del sur como reclamo de nuevos procesos de producción y de valoración de conocimientos válidos, científicos y no científicos y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido de manera sistemática las ausencias. En tanto que procedimiento transgresor, una sociología insurgente para intentar mostrar que lo que no existe es producido activamente como no existente, como no creíble, como una alternativa descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. Caminamos la memoria escolar desde una epistemología colonial del conocimiento que se impuso mundialmente de forma hegemónica colonizando y sobreponiéndose sobre saberes concretos. Por tanto, no sólo se habla de Europa sino de las prácticas hegemónicas de cualquier continente que se globalizan y se imponen.

"Desde mi punto de vista, las Epistemología del Sur son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; el valor de cambio, la propiedad individual de la tierra, el sacrificio de la madre tierra, el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (De Sousa Santos, 2011: 16).

Hablar entonces de la memoria e identidad en las ciencias sociales, es hablar de la forma como se registran, retienen, acumulan, codifican diversos acontecimientos para luego manifestar en su proceso de desarrollo histórico; hablar de la identidad es explorar la "esencia" de un grupo social; por lo tanto, nos interesa la memoria colectiva como mediadora entre la cultura y la identidad de los grupos y diversos actores sociales, considerando a la primera como un conjunto de formas simbólicas situadas en contextos sociohistóricos estructurados. De allí que

la identidad colectiva se constituye como un estado de conciencia, un sentimiento de pertenencia, implícitamente compartido por unos individuos que reconocen y expresan su adhesión a una categoría de personas, a una comunidad que los acoge.

Al presente de nuestra escritura queremos dar cuenta sintéticamente de unas experiencias pedagógicas escolares que plasman lo expresado en concreciones epocales dando cuenta de otras formas de descolonizar el currículum escolar en la educación rural desde la recuperación de la memoria ancestral e identitaria.

3. Experiencias curriculares territoriales

El Contexto histórico y geográfico:

La escuela 35 "Granadero Basilio Bustos" se encuentra a treinta kilómetros al sur este de la ciudad de Villa Mercedes, Provincia de San Luis. Está emplazada en un contexto rural que, años atrás, fuera un paraje habitado por familias que dependían laboralmente del ferrocarril de pasajeros o de las actividades asociadas al asentamiento. Suprimiendo el tren de pasajeros en la década del 70, Estación Rio Quinto fue perdiendo sus vecinos, quedando solamente algunos quinteros. Históricamente, desde que se fundó el fortín Las Pulgas, el Río Quinto, llamando Popopis originalmente, funciono de frontera contra los ranqueles, aborígenes que ocupaban la zona. "La conquista del desierto" tan como la planeo el gobierno nacional se convirtió en un exterminio de los ranqueles, y en esta zona fue lamentable testigo de la traición más grande que este pueblo vivió a partir de un pacto de paz acordado con las autoridades nacionales: La traición del winca.

Corría el año 1878 a finales de octubre los ranqueles debían retirar de Villa Mercedes los alimentos y otros menesteres que contemplaba el pacto de paz. Rudecindo Roca organiza su ejército y sin motivo alguno encierra a la comitiva y la fusila en el Pozo del Cuadril, pudiendo escapar algunos, toman al resto prisioneros y son llevados hasta la ciudad, donde luego son mandados a trabajar a Tucumán. Documentos atesorados en el museo de la ciudad cuentan que, a menos de una legua al norte de la escuela, fueron degolladas, junto a sus, hijos, varias mujeres ranqueles. Esta historia en particular no está contemplada en textos escolares, y casi negada en el discurso oficial.

El Proyecto "Nuestras raíces, nuestra familia, nuestra comunidad"

¿Cómo nace el proyecto "Nuestras raíces, nuestra familia, nuestra comunidad"? Hace varios años que los chicos de 6to años se hacen cargo de editar una revista escolar, donde se comparte con la comunidad, algún tema específico que convoca al conocimiento de todos. La propuesta inicial siempre queda a cargo de la directora, quien luego se la presenta a la comunidad escolar, incluyendo a los niños, y así la afirman, o la amplían y en todo caso la desechan, esto último nunca nos ha pasado.

En el año 2018 la propuesta llevada adelante fue "Nuestras raíces, nuestra familia, nuestra comunidad" con el propósito de traer al presente las raíces que las familias han desarrollado en este paisaje, y al evocar el recuerdo, tratar de visibilizar esos saberes populares, que les ha permitido leer e insertarse en este mundo. También, bajo la convicción que nos urge apropiarnos de nuestras historias para poder construir una colectiva emancipadora, rescatamos relatos que hablan, desde el silencio, de una identidad particular que define el modo de caminar. Los objetivos planteados en ese momento se inscribieron en el orden de: Rescatar saberes populares, costumbres que se puedan inferir a través de entrevistas; Incorporar el relato familiar dentro de la escuela; Involucrar a los chicos en la investigación para que puedan identificarse y apropiarse de sus propias historias; Crear vínculos entre miembros de la misma comunidad y Revalorizar la cultura original de la zona.

El Registro y la emergencia

Se presenta el proyecto el día que habían sido citados los padres por el transporte escolar y las nuevas disposiciones. Todos quedaron muy de acuerdo, e incluso aprovecharon la mañana para construir el árbol junto con sus hijos. En esa oportunidad llama muchísimo la atención que en el momento que se habló de descendientes de aborígenes, nadie, absolutamente nadie acepto esta condición, y dos mamás hicieron referencia que su progenitora es indígena, pero despegándose de esa herencia. Cuando se hace mención a don Deolindo, que, enterado el manejo de su guaraní y su sangre indígena, miraron con cara de "ya le vienen con el cuento", pero no obstante se comprometieron a concederles las entrevistas a los chicos y a proveer la información necesaria.

Dos familias (Ochoa y Oga) fueron los primeros en enviar el material, (fotos) y la entrevista se hizo grabadas en mensajes de textos por medio del WhatsApp y se desgravaron en la escuela, lo que llevo muchísimo tiempo, e incluso su corrección. Al respecto con la primera revista:

después que se las dimos a las familias, las dos entrevistadas mandaron más datos y anécdotas sucedidas en la zona, lo que dijimos que la íbamos a ir incorporando en las sucesivas. Otra cosa muy notable es la necesidad de contextualización de palabras, ya que el significado no es el mismo. Cuando Ale nos contaba que su abuelo cazaba avestruces con el "lazo", personalmente significo la imagen que se tiene de una soga o algo parecido, pero hablando de temas de cacería, ese "lazo" es una trampa hecha con alambre. Le sugerimos a los chicos colocar disparadores que por ahí favorecen las próximas entrevistas, así que en la última hoja se escribieron preguntas como: ¿las tormentas se cortan? ¿Cómo? ¿se puede aprender a leer el cielo? ¿en que nos ayudan las estrellas? ¿y la luna?

A principios de ese año, antes de comenzar con este proyecto, ocurrió un hecho que impregnó experiencias posteriores, la muerte en un accidente de tránsito de un adolescente de 15 años, Maximiliano, primo hermano de 5 alumnos de la Escuela y vecino de 4 más. A partir de ahí, todas las mañanas, sin pudores y con la sensación que las palabras salen a borbotones, los chicos hablaban de la muerte, siendo dentro de sus posibilidades de expresión, la voz de lo que se habla o se cree en la casa. Seguido al hecho de esta perdida, una mañana un bebé de un año y días, sobrino del adolescente muerto, sale gateando de su casa y se agarra de la cola de la yegua para incorporarse, lo que hizo que el animal lo pateara y lo pisara. La consecuencia no fue fatal, pero si gravísima. El golpe le partió el hígado, fue intervenido de urgencia y derivado a San Luis con la premisa "queda en manos de dios". Este hecho sumado a la muerte reciente, hizo emerger las "videncias" dentro de la comunidad. Uriel (10 años) comenta: "antes que mi primo el Maxi, pasara con la moto, mi papá les dijo que no se fuera, porque él es de presentir cosas, y le dio que no salieran los tres en moto, que esperaran hasta la mañana porque estaba cayendo el sol, y no le hicieron caso. Siempre mi papá anticipa las cosas, por eso a veces le dicen el "lechuzo"".

De ahí la conversación naturalmente tomo por el rumbo de otros acontecimientos que anunciaron esta pérdida como "cosa escrita y sin poder evitar". Surgieron nombres de animales que son portadores de la noticia de la cercanía de la desgracia, y llevo bastante tiempo, mantener la conversación en un terreno que no sea el místico ni escéptico para intentar ver a los bichos con otros ojos. De ahí que se trabajó con el relato del maestro Jorge Ábalos "Clave", y después de mucho hablar se llegó a la conclusión que es bueno conocer a los animales que traen las noticias, sean las que sean y sin convertirse en buenos o malos.

El accidente sufrido por Yutiel con la yegua desencadeno otras lecturas significativas: “mi primo el Maxi lo pide, lo viene a buscar, porque él no se quiso ir, no se quiso morir, entonces lo viene a buscar a Yutiel para llevárselo con él”. Y vuelve a tomar peso la creencia que un muerto vuelve a llevarse a un ser querido para no estar solo en la otra vida. Este designio solo depuesto por voluntad divina, solo dios será capaz de convencer a Maxi que no se lleve a su sobrino. Los 23 días que Yutiel “estuvo en las manos de dios” esto fue tema recurrente, finalmente la criatura se recuperó y la comunidad organizo una procesión en agradecimiento a San Luis Gonzaga, santo protector de la comunidad de Lavaisse, de la cual participe como docente porque fui invitada especialmente.

Nunca un acontecimiento como el sucedido había ingresado a la intimidad de la escuela provocando largas charlas donde se pudiera expresar tanto miedo, sorpresa y dolor. Los chicos más chicos resignificaron esta experiencia pudiendo jugar con ella y crearon un cementerio de animales en la escuela. Para esto, en los recreos, salían al patio con un camioncito volcador de juguetes a buscar animales muertos, y ese “Campo Santo” se inauguró con un sapo seco, una araña, y unas plumas de palomas encontradas pero que no daban ninguna señal de que su dueña estuviera muerta o herida. Una vez que lo armaron, organizaban “visitan” con sus muñecos ya en el rol de madres, tías, etc.

En la construcción de la segunda revista incluía a dos familias más: la de Ariana Gil y la de Figueroa, lo que no nos permitió correrno s de esta temática, porque lo primero que surgió es que un tío abuelo, Humberto, de los niños Figueroa, murió congelado sentado frente a la plaza de Lavaisse, por lo que su alma anda en esta tierra, y los gatos y las mulas lo presienten todavía. Y salió a la luz una nueva connotación de este tema: las almas que “pasean” entre nosotros y no nos asustan y los “fantasmas”, siendo estos últimos aquellos difuntos que no se los recuerda, ni para bien, ni para mal, provocando pánico, pero sin ser su verdadera intensión, ya que solo busca que alguien lo recuerde.

Los cuerpos que piden justicia o respeto

Según manifiesta Yoel Figueroa, su abuela podría “curar” la quinta poseída por presencias que no hacen otra cosa que emitir ruidos que hacen huir, literalmente, a sus habitantes. La propiedad está ubicada al frente de la escuela, a escasa legua, a la vera de la curva del Rio Quinto. Según su propietario, un tal García, todo comenzó cuando se agrando la casa y luego el galpón. Los cierto es que se supone que ambas construcciones fueron hechas sobre cuerpos enterrados de

ranqueles lo que le prohibiría al alma regresar al lugar, o de haber regresado, salir libremente del lugar, lo que hace intuir que el alma no abandona del todo al cuerpo, sino que "vaga" por la tierra y regresa a sus huesos periódicamente.

Como no pudieron los chicos Figueroa especificar si sabían de algún cementerio Ranquel en el lugar, se consulta a los Barroso, miembros de una familia vecina de la escuela. Ellos trazan las calles públicas, incluso nombrando a la que está en frente a la escuela, que hoy no se ven porque están cerradas con tranqueras de alambre, y hacen notar que todas conducen a la "Cañada del avestruz", como es el caso de las huellas de Las Pulgas desde el Sayape, La Totorita (frente de la escuela), y el viejo camino que llevaba directamente a Vitorica, lo que no solo data de la presencia de ranqueles sino también señalan el lugar donde varios grupos fueron asesinados en la llamada "campaña del desierto". O sea que es muy posible que en el lugar donde llamamos la quinta de los García haya cuerpos enterrados. La "cura" que nos ofrecen es simplemente una oración que debe hacer un descendiente del grupo étnico y que básicamente se trata de un pedido de perdón y la promesa del recuerdo, "hay que decirles que no murieron al pedo" indica Yoel.

Cuando se los escucha se dimensiona la necesidad de recuperar la "memoria". Dice un párrafo del acta fundacional de la nación RankuL: Ñuque Mapú (madre tierra) estamos aquí tus hijos, vibrando en la cima de tu regazo. Lo hacemos por aquellos que se fueron antes de este Antú (sol) que nos alumbra y que no pudieron regocijarse con el regreso; lo hacemos por todos los que se llevó la mano criminal del winká, por los cautivos y los masacrados; por los niños regalados y las mujeres sometidas; por tus hijos Ñuque Mapú desparramados en los oscuros territorios del olvido. (…). Ahora Ñuque Mapúrevelaremos tus misterios, señalaremos nuestra constelación, buscaremos en tu morena estirpe tu sabia magnitud: nuestras costumbres; nuestros nombres perdidos en nombres extraños; nuestra sabia escondida; los dioses que nos diste; la lengua que nos trocharon; el orgullo que azotaron. (…). Bajo Antú (sol) y Kuyen (luna) seremos nuevamente nación". Cabe destacar que esta oración fue leída a la vera del Rio Quinto, como compromiso de mantener la memoria viva y activa.

El Proyecto continúa: A partir de la edición de la revista donde se propuso desenterrar la memoria Ranquel, la familia Fernández nos regala una bandera de la nación ranquelina que pasamos a incorporarla en los desfiles que participamos. Por otra parte, el proyecto original se asentó en tres proyectos específicos: a) Rastros que enseñan: proyecto que se basó en el reconocimiento de rastros, huellas, huesos, con recolección de muestras y que involucro a

vecinos y abuelos para el intercambio de saberes. El trabajo realizado fue presentado en la Feria de Ciencias y fue seleccionado; b) Museo Itinerante Móvil: proyecto que se basó en compartir con otras escuelas e instituciones elementos que los chicos trajeron de sus casas y los aportados por vecinos y parientes, donde se podía reconstruir la historia del "cómo se vivía" antes o se realizaban diferentes actividades, siempre haciendo hincapié en métodos ancestrales, como el tratamiento del cuero o herramientas, etc., y c) Construcción de carteles y mural colectivo en el puente carretero: con la ayuda de alumnos de la UNSL de la catedra de Trabajo Social, construimos con los chicos carteles que dispusimos sobre la ruta provincial nro. 11 que hablaban de la Traición del Winca y la matanza organizada por Rudecindo Roca, con el propósito que los que la recorrieran pudieran enterarse de estos hechos negados de la historia. Por otra parte, con la dirección y colaboración de la artista plástica profesora Claudia Ferreyra pintamos un mural colectivo en el puente carretero de la Ruta provincial 11 y la autopista 55 sur, donde los dibujos encuadran en un mensaje "Somos pueblo aborigen".

La maestra y directora Cristina Evangelista en 2019 fue el último que trabajo en la escuela porque se acogió al beneficio de la jubilación, pero con la comunidad se había decidido establecer que cada 8 de noviembre se recordaría a María Remedios del Valle, la madre de la patria, la traición del Winca y la necesidad de volver al rio con la oración debajo del brazo, como parte del reconocimiento de una verdad que nadie está dispuesta a olvidar.

4. La dialógica curricular de los saberes

Luego de la experiencia presentada y a la luz de las enunciaciones teóricas queda en evidencia para nosotros la necesidad de generar prácticas escolares para descolonizar la mirada en el Curriculum basadas en variadas formas de apropiación dialógica de los saberes. Una de ellas hace pie en recalcar la importancia del relato oral como guardián de una historia enterrada y oculta que pone en evidencia los sujetos y los convierte en protagonistas de saberes ancestrales. El relato oral se puede considerar como uno de los insumos fundamentales de los que se sirve la historia oral en su momento heurístico para la construcción de documentos fehacientes que adquieran el rango de fuentes históricas, utilizables igualmente como material válido, a su vez, dentro de otros espacios. Se trata de un relato ordenado de una serie de acontecimientos que intentan de alguna manera generar atención en el oyente. Tienen como protagonista principal al propio narrador de la misma. Comienza con una advertencia de que lo que se contará; puede

ser explícita o implícita. Presenta un orden cronológico en los hechos. Un relato es un conocimiento que se transmite, por lo general en detalle, respecto a un cierto hecho. El concepto, que tiene su origen en el vocablo latino relātus, también permite nombrar a los cuentos y a las narraciones que no son demasiado extensas.

De igual manera nos interesa poner en evidencia el papel de las leyendas como narración sobre hechos sobrenaturales, naturales o una mezcla de ambos que se transmite de generación en generación, de forma oral o escrita. Se ubica en un tiempo y lugar similar al de los miembros de una comunidad, lo que aporta cierta verosimilitud al relato. Una leyenda es un género literario que puede definirse como una forma narrativa en prosa con valor de verdad. Este tipo de narración se refiere a la relación del hombre con lo sobrenatural y sus temas pueden ser religiosos o profanos. Ello se evidencia en el ejemplo al sobrevolar de la muerte y de esa alma que no descansa hasta no ser descubierta, los animales que se asocian como portadores de noticias, a veces con roles sobrenaturales, como esta sensación de que la sangre "grita" por justicia, y rompe el silencio de años, esto está en la columna vertebral del discurso de los más viejos como portadores de verdades que trascienden.

Volvemos entonces a nuestro planteo inicial, es posible que el currículum escolar sea el lugar de encuentros y no de ausencias, donde convivan lo cotidiano, lo científico y lo a ser aprendido de un modo realista acorde a los tiempos, las tradiciones, las subjetividades, las espiritualidades y los territorios. En definitiva, no es otra cosa que el ciclo vital de la vida que por momentos cobra potencialidad en la institución escolar como una parte más integrada el ethos social de la que forma parte y no atomizada o dividida tratando de instruir en discursos ficcionales ajenos en otredad.

5. Bibliografía

Acosta, Alberto. 2014 en Buena Vida, Buen Vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad Gian Carlo Delgado Ramos (coordinador) UNAM. México, CLACSO, en http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170503034423/pdf_1508.pdf . 12 de julio 2021

De Sousa santos, Boaventura. Descolonizar el saber, reinventar el poder. 2010 ediciones Trilce, Uruguay.

De Sousa Santos, Boaventura 2011: Introducción: las epistemologías del sur, en http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/INTRODUCCION_BSS.pdf 13 de julio 2021.

Fals Borda, Orlando. 2009. Una sociología sentipensante para América Latina. CLCASO, Bs. As; Siglo del Hombre Editores, Colombia.

Oga, Alexander; Ochoa, Alex; Gil, Ariana; Agüero, Esmeralda. Docentes: Cristina Tatá Evangelista y Mónica Zabala. NUESTRAS RAICES, NUESTRA FAMILIA, NUESTRA COMUNIDAD, junio 2018. Revista 35 Escuela Granadero Basilio Bustos. Rio Quinto, Villa Mercedes, San Luis.

Oga, Alexander; Alex Ochoa, Ariana Gil, Esmeralda Agüero. Docentes: Cristina Tatá Evangelista y Mónica Zabala. TIERRA DE RANQUELES, agosto 2018. Revista 35 Escuela Granadero Basilio Bustos. Rio Quinto, Villa Mercedes, San Luis.

Oga, Alexander; Ochoa, Alex; Gil, Ariana; Agüero, Esmeralda. Docentes: Cristina Tatá Evangelista y Mónica Zabala. NUESTRAS RAICES, NUESTRA FAMILIA, NUESTRA COMUNIDAD junio 2018, TIERRA DE RANQUELES. Agosto de 2018. Revista 35 Escuela Granadero Basilio Bustos. Rio Quinto, Villa Mercedes, San Luis. Experiencia con alumnos de Escuela Rural. San Luis, Argentina. en: https://youtu.be/F-Z016kj3ag 21 de julio 2021.

Fals Borda, Orlando. 2009. Una sociología sentipensante para América Latina. CLCASO, Bs. As; Siglo del Hombre Editores, Colombia.

Vitarelli Marcelo – Wildner Sánchez, Nicolás, “La enseñanza de la pedagogía en la formación de profesores en perspectiva crítica decolonial del sur” Revista Entrevistas 2019. San Luis.

Vitarelli Marcelo Fabián, Pensar las prácticas pedagógicas en el sur. Editorial autores de argentina. Buenos Aires. 2017.

Vitarelli Marcelo Fabián. COMUNIDAD Y UNIVERSIDAD DESDE LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR. Prácticas pedagógicas y socio-comunitarias en San Luis, Argentina. 2017

Derechos Humanos Y Diversidades sociales.

Perspectivas éticas, decoloniales y liberacionistas

Universidad Nacional de Villa Mercedes

Dr. Eduardo Romero

eduovi@yahoo.com.ar

Mg. Marcelo Vitarelli

marcelo.vitarelli@gmail.com

Introducción

Muchos de los desafíos y conflictos que se presentan en las sociedades democráticas en un mundo globalizado se deben a problemas no resueltos relacionados con la intensificación de las relaciones interculturales, la convivencia entre las distintas culturas y la búsqueda de suelo común para organizar la convivencia en paz y justicia. Entre estos problemas se cuentan la expansión demográfica y los problemas ecológicos, el desarrollo económico y el aseguramiento de la paz, el antagonismo entre sociedades secularizadas y no secularizadas, la cuestión de los derechos humanos y la determinación de lo que ha de entenderse por *bien común* en contextos históricos de diversidad cultural. (Michelini, 2008) Además, "una comunidad de pueblos que cada vez se encuentra más estrechamente interrelacionada no está, hoy en día, solamente necesitada de las reglamentaciones del comercio internacional, sino que más allá de esto se perfila también la necesidad de transformar el derecho internacional en un derecho cosmopolita al que las personas puedan apelar también en los contactos que desarrollan entre sí en el interior de sus Estados e, incluso, con sus propios gobiernos" (Habermas, 2002: 318s.). Los derechos humanos ofrecen, según Habermas, una buena base para dicha transformación, y para la consolidación de relaciones justas y pacíficas entre las culturas. (Habermas, 1999: 145ss.)

En el presente artículo se pretenden abordar las *condiciones de posibilidad* a nivel intercultural para lograr una convivencia pacífica, razonable y racional entre las diversas culturas y sujetos.

Para ello en el punto 1) se trabaja el problema de la interculturalidad y la multiculturalidad en el debate actual, en el punto 1.2) se reflexiona sobre las nuevas formas de exclusión e inclusión radicar, un punto de vista ético-intercultural, en 2) se plantea la conflictividad y *ethos* y las perspectivas ético-convergentes y decoloniales, para finalmente en las consideraciones finales, ensayar un intento de síntesis desde la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel

1. Interculturalidad y multiculturalidad, un debate actual

En las últimas décadas, las discusiones sobre la cultura, la multiculturalidad y la interculturalidad se han multiplicado e intensificado. En el ámbito de los estudios sobre la cultura y los conflictos interculturales aparecen fuertes controversias, especialmente a partir de la década de los años 90 del siglo pasado, en torno a los tópicos del *multiculturalismo* y la *interculturalidad*, y en relación con las discusiones entre liberales y comunitaristas, y los aportes, entre otros, de Huntington (1997), Charles Taylor (1993, 1994), Kymlicka (1995), Apel et al. (1998), Höffe (2001), Cortina (1989), etcétera. Desde una perspectiva latinoamericana, la problemática ha sido también intensamente trabajada, por ejemplo, por: Dussel (1974, 1984, 2005), Fornet Betancourt (2004a, 2004b, 2008, 2009, 2010, 2011), Salas Astrain (2003), Michelini (2000, 2005, 2011) y, no en último lugar, por Juan Carlos Scannone, quien ha realizado estudios sobre mestizaje cultural (1973), la relación entre racionalidad técnico-científica y racionalidad sapiencial (1981), filosofía incultural (1985, 1991, 1993), cultura mundial (1996), y la cultura en relación con el desarrollo humano (1998a), la ética (1998b) y la cultura moderna (1998c).

Las investigaciones en ciencias sociales concuerdan en considerar al Estado, la democracia y la ciudadanía como fenómenos políticos modernos. Las teorías sociales, compartiendo en su gran mayoría esta aseveración fijan el inicio del estudio de estos procesos alrededor del siglo XVII y XVIII en el espacio correspondiente al cuadrante (nor) occidental europeo-americano. Concuerdan así mismo en considerar al siglo XIX como el tiempo de universalización del Estado, la democracia y la ciudadanía, de modo que ya a findes del siglo XX se los estudia y evalúa como fenómenos extendidos a escala planetaria. Son trabajos pioneros en este sentido los de Bourdieu y Coleman (1990), Mann (1991), Dussel (1992) Tilly (1992), Dahl (1992), Giddens (1993).

Por su importancia, estos problemas han sido reiteradamente analizados desde ángulos muy variados. Existe toda una prolífica bibliografía histórica, política, sociológica, antropológica y

filosófica, que permiten sistematizar el análisis de estos fenómenos sociopolíticos modernos en torno a algunos enfoques predominantes. Uno de ellos podemos reconocerlo en los planteos centrales de Marx y sus heteredoxas tradiciones. Para Marx (1959) y, en consecuencia, para un gran sector del marxismo, el problema del Estado y de la democracia hay que analizarlo sobre la base del origen y desarrollo de los modos de producción y sus correspondientes relaciones de producción. El problema es pensar el Estado y la democracia como instrumentos de dominación y de organización política de una clase dentro de un modo de producción capitalista. El Estado era analizado por Marx como función de una separación de los lazos que organizaban a la sociedad civil. Por su parte, Weber (1969) y sus continuadores, reconstruyeron retrospectivamente la constitución de un tipo de organización política cuya característica organizativa y su principio de legitimación solo se encuentra en el mundo occidental. La génesis del Estado es estudiada de la mano de los procesos de racionalización de un modo de dominación de una sociedad que se industrializa. Finalmente, otra perspectiva dominante es la que se desarrolla a partir de los planteos de Barrington Moore (1991). Su foco se ubica en identificar los motivos por los cuales ciertos Estados adoptan formas democráticas e inclusivas de organización política mientras que otros lo hacen por formas autoritarias y excluyentes.

Más allá de sus divergencias epistemológicas o de sus diferentes perspectivas con las que se aborde el problema, siguen ocupando un destacado lugar en la agenda académica temas como el estudio de los límites y alcances del poder del Estado, las formas de racionalización del poder político, las consecuencias que los procesos burocráticos ocasionan para el ejercicio eficiente y eficaz de la acción de gobierno, los modos del ejercicio de la política democrática, las dificultades que existen entre afirmación de la organización democrática, principios constituyentes y el aumento de la exclusión social o, entre ciudadanía democracia, pluralidad y reconocimiento de la diversidad.

1. Nuevas formas de exclusión e inclusión radicar, un punto de vista ético-intercultural

En la actualidad uno de los grandes problemas que enfrentan los Estados con regímenes democráticos es el referido a la creciente distancia que se produce entre inclusión- exclusión. Las relaciones entre las culturas a través de la historia pueden ser vistas desde dos perspectivas fundamentales, a saber: desde los aportes que realizan para el enriquecimiento mutuo y la

convivencia pacífica, o desde la perspectiva de la conflictividad y la violencia que puede generar el encuentro con el otro.

En la conquista de América han estado presentes ambos elementos, y las luces y las sombras de dicho proceso siguen siendo, aún en la actualidad, objeto de reflexión, disputas y controversias. Uno de los problemas centrales del encuentro complejo y conflictivo entre europeos e indígenas fue -junto con el ansia de enriquecimiento y los impulsos hacia el dominio- la idea que los españoles tenían de los indios como seres inferiores y necesitados no sólo de educación, sino también de disciplina, obediencia y corrección. (Ginés de Sepúlveda, 1987) La superioridad europea se puso de manifiesto mediante el uso de las armas y la capacidad de comunicación y asimilación del otro, pero necesitó también de una moral diferente para la metrópoli que para las colonias. El objetivo fundamental de la conquista de América no fue "vivir la diferencia en la igualdad" (Todorov, 1991: 259), sino marcando unas diferencias de superioridad, las cuales se convirtieron paulatinamente en desigualdades. En todo caso, la igualdad buscada no remitía al respeto de las diferencias, sino que se basaba en la asimilación y la identidad. Más aún, en muchos casos, el esfuerzo por comprender al otro se transformó en una técnica eficaz de colonización.

Si bien es verdad que la conquista de América -como cualquier otro fenómeno histórico- admite distintas interpretaciones, y que la evaluación final de su cometido y sus resultados conduce a distintos posicionamientos, no es menos cierto que, en este primer ejemplo que traemos a colación, las relaciones con el otro estuvieron signadas por la violencia a causa de una pretendida superioridad que buscó ser justificada incluso moralmente y con argumentos teológicos y filosóficos de autoridad. En nombre de la civilización y la cultura se eliminó, sometió, denigró y eliminó al otro. En medio de la experiencia negativa -y, por momentos, atroz- de la conquista -que representa las sombras de este proceso- se fueron abriendo también momentos de lucidez y de crítica, que representan los instantes de luz: uno de ellos quedó plasmado, sin duda, en la obra de Bartolomé de las Casas y su magnífica defensa de los pueblos originarios. (Casas, 2009) En este primer ejemplo puede verse que el encuentro con el otro nunca es inmediato, siempre hay mediaciones -que pueden remitir al lenguaje, a las institucionales, a las armas, a la cultura, etcétera-, y que las relaciones interculturales pueden aportar novedad y creatividad, pero también disenso y conflicto.

El segundo ejemplo al que deseamos referirnos brevemente es más reciente y se refiere a la expansión de la cultura occidental hacia diversas partes del mundo en nombre de la libertad, la

democracia y el progreso, y a las respectivas reacciones de crítica a diversos fenómenos de Occidente, y, en algunos casos, también en forma de atentados terroristas contra símbolos de la cultura occidental. La situación, en este caso, es la siguiente: Por un lado, desde diferentes países occidentales se afirma que la libertad, la seguridad, los derechos humanos, la democracia y la paz están amenazados por el terrorismo internacional y por líderes políticos que abrevan en fuentes religiosas dogmáticas, las cuales tornan imposible la convivencia entre los pueblos y las culturas; es por ello que, en algunos casos, hace falta incluso la guerra para poder acceder a la libertad y la democracia. (Cortina, 1998) Por otro lado, hay un número importante de países que consideran que la intervención militar no sólo produce muerte, sino que pone en juego la identidad de las culturas no occidentales, así como sus valores y sus formas de vida. Independientemente de la plausibilidad y validez de la tesis de Huntington respecto de la "guerra entre las culturas", no se puede negar que las guerras desplegadas por países occidentales en Vietnam, Irak y en tantas partes del mundo quizá no hayan tenido un objetivo diferente a aquellas que tuvieron lugar en el contexto de la conquista de América, a saber: asegurar el enriquecimiento y el dominio de los conquistadores, a la vez que poner de manifiesto la superioridad no sólo armamentística sino también cultural de Occidente. En muchos casos se pretende imponer -con cierto ímpetu misionero e incluso, por la fuerza de las armas- ciertos valores (como la libertad y la democracia) y un determinado estilo de vida. Asimismo, muchas de las reacciones violentas que tienen lugar como respuesta a las intervenciones de potencias extranjeras, aunque aquellas sean tan inaceptables como estas, son comprensibles en el marco y la lógica de un infinito espiral de violencia en el que están insertas las relaciones interculturales en el mundo global. (Apel, 1988, 2007)

En efecto, la globalización es un proceso que ha ido acercando hasta tal punto la relación entre los pueblos y las culturas, que en la actualidad todo problema *serio* (como son los problemas ecológicos, la superpoblación, los conflictos bélicos, etcétera) afecta a la totalidad del planeta y al conjunto de sus habitantes. En consecuencia, la solución de problemas globales -entre los que se cuentan también los problemas y conflictos interculturales- requiere de la cooperación de todos los seres humanos. La historia y la experiencia enseñan que el entendimiento y la relación entre las culturas no son asuntos de fácil resolución y están transidos de un sinnúmero de disensos y conflictos que dificultan la convivencia global justa y pacífica. (Dussel, 1974, 1984, 2005)

En este contexto, es posible considerar que hay dos problemas fundamentales que pueden ser tenidos como ejemplos típicos de dificultades en un mundo global que exigen cooperación, a saber: la necesidad de *supervivencia* (recursos escasos, necesidades básicas que buscan ser cubiertas incluso con la guerra, etcétera) y el *desentendimiento* (respecto de cómo determinar los reclamos legítimos y cómo solucionar los disensos y conflictos). Ambos problemas están transidos por sistemas de valores heterogéneos, diferentes formas de vida y diversas tradiciones culturales. Los ejemplos expuestos muestran, en todo caso, que la pluralidad y la diversidad son datos de una realidad multicultural en la que se entretejen aspectos de creación y enriquecimiento mutuo, pero que ellas también pueden ser fuente de disenso y de conflicto, lo cual hace que la reflexión ética y moral sobre la pluralidad y diversidad culturales sea necesaria y relevante.

A diferencia del concepto de *multiculturalidad*, que remite a la constatación *fáctica* de distintas culturas que conviven en una misma sociedad, la noción de *interculturalidad* posee cierta carga normativa, en la medida que remite a principios o valores que se consideran deseables para el ámbito de una convivencia pacífica y justa, tales como el intercambio y el diálogo entre las culturas, el respeto al otro y a la diversidad, etcétera. En tal sentido, la interculturalidad "se proyecta como una alternativa ético-política que activa la diversidad para evitar el empobrecimiento de la uniformización de la humanidad" (Fornet Betancourt, 2008: 300) y permite una forma de convivencia que posibilita la integración en la pluralidad y diversidad. Sin embargo, es necesario señalar también que la activación de la diversidad no sólo promueve el enriquecimiento mutuo y evita el empobrecimiento y la uniformidad, sino que también puede conllevar desentendimiento, disenso y conflictividad.

En efecto, las relaciones con el otro y las relaciones entre las culturas son complejas y no están exentas de *conflictos*. La comunicación e interacción entre las culturas están signadas no sólo por relaciones de comprensión, de ayuda mutua y de intercambio creativo y armónico, sino también obstaculizadas por relaciones de poder, por sistemas de exclusión y dominación, por políticas que atentan contra la propia identidad y la inclusión social, por valores, formas de vida y visiones del mundo que se muestran -real o aparentemente- como incompatibles, etcétera. Estos fenómenos, y otros similares, atentan contra una interacción comunicativa que posibilite el enriquecimiento mutuo en el marco de una convivencia plural, justa y pacífica. (Sacannone, 1993, 1996, 1998a)

2. Conflictividad y *ethos*. Perspectivas ético-convergentes y decoloniales

La conflictividad es un elemento constitutivo del *ethos* y del mundo de la vida. En tal sentido, la ética convergente destaca que la exigencia ética, proveniente del esfuerzo racional de fundamentación moral de minimizar los conflictos no se contradice, sino que va aparejada con la constatación de que los conflictos son un fenómeno constitutivo e inerradicable del *ethos*. (Maliandi, 2010a, 2010b) Su realidad puede ser constatada tanto a nivel teórico como práctico. De diversas formas y con distintos matices, los conflictos son inherentes tanto a las culturas como a las relaciones interculturales. En general, la solución de conflictos puede ser emprendida desde una racionalidad pragmático-estratégica o desde una racionalidad comunicativo-argumentativa. Como ejemplos de solución pragmático-estratégica de conflictos pueden mencionarse la búsqueda del "consenso entrecruzado", que en su momento propuso Rawls (Rawls, 2002), o la experiencia iniciada por Hans Küng (Küng, 1997) de configuración de un *ethos* mundial en el sentido de una búsqueda de compatibilidad entre valores fundamentales de las grandes religiones. En tal sentido, resulta posible sostener que estas propuestas de solución estratégico-pragmática de conflictos pueden hacer un aporte de tipo *político* -en el cual se incluyen negociaciones y la búsqueda de coincidencias fácticas entre posiciones o mundos diversos-, más que hallar un punto de vista moral prescriptivo, con exigencias morales de índole normativa, intersubjetivamente vinculantes.

En otros términos, la interculturalidad, en tanto que diversidad y particularidad, exige asimismo, desde un punto de vista moral, *universalidad*, para que las relaciones interculturales construyan unidad en la diversidad, de modo tal que ya no sea posible que una cultura se imponga sobre otra como *superior*, como ha sido el caso de la expansión mundial de la cultura occidental. (Michelini, 2005) Así como es impensable la universalidad sin particularidad, también es insostenible pensar la particularidad moralmente legítima sin la universalidad, esto es, sin aquella instancia desde la cual es posible reconocer a cada particularidad en la diversidad sus derechos legítimos.

La interculturalidad nos ha interpelado, como Academia Latinoamérica, a pensar nuestro lugar en el concierto de culturas y regiones del mundo, esto es, un pensamiento de tensión entre lo universal y lo particular. En tal sentido la situacionalidad refiere, tal y como lo ha planteado A. Roig, a una "localización" simbólico-material del sujeto, en tanto que ya no es un universal abstracto, sino un universal situado, esto es: se opera un pasaje del sujeto universal al sujeto latinoamericano. (Roig, 2000) En términos de América Latina, concebir un giro decolonial en

nuestro saber y poder, significa destacar los intentos de liberación por los cuales el continente ha pasado. Concordando con esto encontramos dos grandes conjuntos históricos de realizaciones en ese sentido, aunque el tiempo y las ideas sean distintos en sus comprensiones de fondo. Es decir, por un lado se hace manifiesta la convicción de que la necesidad de unidad de las realidades periféricas es nodal, lo anterior se complementa, por otro lado, con un impulso de transformaciones radicales en la estructura de la sociedad, aunando al punto de partida de los pueblos marcados por el colonialismo algunos significantes destacados en este sentido son: "patria grande", "ciclo revolucionario" y "condenados de la tierra". Todo lo anterior constituirá una nueva y original Epistemología del Sur, la cual, a nuestro ver, conforma una teoría de la liberación o, para ser más fieles a esta propuesta, puntos de referencia para las teorías de la liberación. Centrales en este análisis se presentan las reflexiones de tres importantes autores latinoamericanos: Walter Mignolo, Aníbal Quijano y Enrique Dussel. Con Mignolo, es posible encontrar una síntesis teórica de algunas tendencias de las discusiones latinoamericanas que podemos identificar como decolonialistas. Fue fuertemente influido por las discusiones sobre América Latina, tanto aquellas oriundas de un pensamiento radical y autóctono, la promovida por los fundadores del debate sobre la filosofía latinoamericana, en especial Leopoldo Zea; como aquellas otras gestadas para tornar a América Latina un objeto, como es el caso de los estudios de área (que forman los "latinoamericanistas"), frente a los cuales presenta vehementes críticas. En el origen de las mencionadas preocupaciones, podemos encontrar en este autor algunos conceptos que posibilitan una caracterización de lo que es el giro decolonial, aunque no se trate de un pionero en la discusión. De todos modos, llega a definiciones bastante útiles para comenzar esbozar un intento de definición del pensamiento decolonial. Tres nociones son fundamentales y sirven de pauta aquí: gnoseología liminar, diferencia cultural y el dilema de Chakrabarty. A continuación, se desarrollarán cada una de ellas. En primer lugar, se destaca el conjunto de las reflexiones de Mignolo como un intento de demostrar las relaciones entre la colonialidad del poder y del saber. De ahí que llega a proponer la descolonización no sólo política y económica, sino también intelectual o cultural, aunque no podamos dividir simplemente todas las dimensiones de la realidad humana y social. Para llegar al núcleo del problema de la colonialidad del saber, propone Mignolo una ampliación de la mirada sobre el conocimiento cuyo gran salto cualitativo estaría en no reducir el saber a la ciencia moderna, ni despreciar sus condicionantes geopolíticos. Es en este punto donde cobra importancia la noción de "gnoseología liminar", la cual ya tiene una famosa definición: "la gnoseología liminar es una reflexión crítica sobre la producción del conocimiento, a partir tanto

de los márgenes internos del sistema mundial colonial/moderno (conflictos imperiales, lenguas hegemónicas, discrecionalidad de traducciones etc.), como los márgenes externos (conflictos imperiales con culturas que están siendo colonizadas, bien como las etapas subsecuentes de independencia o descolonización)". (Mignolo, 2004; 2006, Chakrabarty 1999, Quijano 1990, Dussel, 1998, 2007, 2009)

En primera instancia, es posible percibir el compromiso crítico de la formulación ("reflexión crítica"), así como su relevancia para el ámbito geopolítico ("márgenes internos y externos") de la producción de conocimiento. Sobre todo, aunque se trate de una liminaridad o un estado fronterizo de aquella producción. Más que puntualizar factores geográficos, este "borde" gnoseológico da espacio para dar crédito al pensar subalterno y al protagonismo que le es necesario. La subalternización del conocimiento es una marca del colonialismo, que muestra el "tatuaje" que somos forzados a sufrir. Mignolo llama a esto la "diferencia colonial". Con ella, tenemos presente la imposibilidad de convertirnos en aquello que no somos, a pesar de anhelarlo de algún modo. Los pueblos que sufrieron la colonización no pueden dejar de presentar esta marca. Más que eso, no obstante, la "diferencia colonial" puso a la vista un cuadro de situación bastante objetivo: la hibridación necesaria de nuestros pensares, así como de nuestros modos de producir la vida. Justo en este sentido crítico es que podemos alzar el problema de la historia y percibir que ella, para nosotros, siempre se presentará como una tensión; tensión entre lo que reconocemos como nuestro y aquello que nos fuerzan a reconocer como nuestro. Dando a ella el nombre de "dilema de Chakrabarty", Mignolo homenajea al autor pos-colonialista hindú que colocó en términos definitivos el valor modular de la historia entre nosotros: es impracticable hacer nuestra historia sin también hacer la historia que no es nuestra. No hay América Latina sin Europa, así como no habría modernidad sin colonialismo, o filosofía de la liberación sin la dominación. (Mignolo 2004, 2007, 2010)

Es en esta línea que podemos enfatizar que Mignolo rescata para su reflexión la propuesta de la crítica a la colonialidad del poder de Aníbal Quijano. Este último parte de las formulaciones de Braudel y Wallerstein sobre el *sistema-mundo* moderno y capitalista, además de la cara oculta que éste entraña, a saber, la del colonialismo. Así vivimos por primera vez en la historia una integración de todos los modos de vivir (la ya decantada globalización), pero una integración violenta y nada democrática, contrariando todos los discursos legitimadores de ese estado de cosas. Sin embargo, el fenómeno no se inició ahora, y encuentra en el impulso expansionista europeo su piedra angular. En este particular, es el pensamiento latinoamericano

que reivindica su tesis, dislocando los términos de la reflexión para su lugar legítimo: 1492 inaugura la modernidad y lo hace trayendo consigo la colonización de América. La colonialidad como *lado oscuro de la luna moderna* presenta otros encubrimientos, los cuales, a partir de entonces, serán estructurales a nuestras realidades. Para nuestros propósitos destacaremos dos: la implicación entre estado moderno y colonialismo y los cortes estructurales basados en la clasificación del trabajo y la raza. En síntesis, debemos decir que el Estado moderno, al menos en algún sentido, es la forma histórica que permite una nueva forma de colonización del *mundo de la vida*, al colocarse como fundamento de la realidad total. Siendo implementado por el Estado, el colonialismo es su pilar central, sin el cual su acumulación de riquezas y poder no sería posible. (Dussel, 1992, 1998, 2007, 2008, 2009, 2011)

Es con este movimiento histórico que surge de la tendencia a la homogenización de las realidades sociales particulares y su orientación para un centro de poder unificado. Su muelle principal son los criterios de clasificación del sistema-mundo colonial moderno: el trabajo y la raza. Por un lado, el modo de producción capitalista exigiría una determinada división social del trabajo. Por otro lado, se encontraría el problema racial como vector complementario del capitalismo en la periferia del sistema mundo. Junto a las clases sociales, también existen clasificaciones sociales subyugantes conforme a atributos biológicos y fenotípicos. Es con la modernidad, para Quijano, que surge el concepto de "raza" tal cual lo usamos. El racismo y el etnocentrismo potenciarán una forma de capitalismo en la medida en que se presentan como la armadura ideológica y práctica del capital en su dinámica de acumulación primitiva en las realidades periféricas. (Quijano, 1995, 1998, 2004)

Consideraciones finales desde la Filosofía de la Liberación de Enrique Dussel

Quizá, sin embargo, sea la producción teórica de Enrique Dussel la que en forma sistemática haya captado en mayor medida la necesidad del giro decolonial, siendo su gran respuesta para la efectivización de éste la política de la liberación. En el camino de su producción filosófica, especialmente desde la década de 1970, Dussel aplica al análisis de la política latinoamericana sus categorías éticas, sistemáticas y metodológicas. En tal sentido, en lo que al método respecta, haydos grandes mediaciones categoriales para llevar la discusión a sus finalidades últimas: se trata del par conceptual totalidad-exterioridad. La totalidad es el sistema que se autocentra y tiende a cerrarse sobre si mismo, negando la alteridad, es decir, colocándola en el plano de la

no existencia, pues nada existe más allá del sistema. Ocurre que, conforme con la propuesta levinasiana que lo inspira, Dussel percibe la existencia de la exterioridad con relación al sistema como categoría fundamental para la construcción filosófica, la cual, inclusive, tiene un tenor geopolítico, pues se destina a caracterizar la periferia del modo de producción capitalista como el punto de partida de crítica, ya siempre válida, de la *comunidad de las víctimas*. Una vez más, no obstante, la construcción teórica latinoamericana no se reduce a sus límites territoriales, presentándose, pues, la filosofía de la liberación como el encuentro de un prisma ético, a saber, los oprimidos en general. Con su giro marxista en la década de 1980, Dussel llega a encontrar en el "trabajo vivo" de Marx esta exterioridad teorizada y, a raíz de sus reflexiones éticas, comienza a preocuparse por un razonamiento sistemático sobre este problema. (Dussel, 1992, 1998, 2007, 2008, 2009, 2011)

En este punto es donde se hace necesario repensar y, eventualmente deconstruir, tanto los derechos entendidos en una forma colonial como la educación que tiende a la reproducción de la situación de dominación y la producción de subalternidad. La apuesta dusseliana para tal desafío es la que versa en su intento de fundamentar una "Ética de la liberación latinoamericana en la edad de la globalización y la exclusión" (1998) desde la cual se reorganizarían los otros subsistemas del mundo de la vida. Pues bien, con el perfeccionamiento de una ética de la liberación, el filósofo latinoamericano llega a su gran propuesta de lectura del mundo: la arquitectónica ética, basada en los momentos material, formal y de factibilidad, considerados en sus fundamentos y crítica respectivos. Lo destacable de esta propuesta ética, sin embargo, es la inseparabilidad de sus momentos y la materialidad como expresión de la vida en aquello que le es primordial, tanto económica, como ecológica o culturalmente. Quizás es justamente la reflexión sobre la factibilidad crítica la que conduce a Dussel al problema de la política de la liberación, ya que es aquella la que realiza el principio-liberación, inclusive a partir de la organización política. Tal organización, a su vez, se encarna en instituciones políticas que estructuran la realidad vivida teniendo, entonces, principios normativos de fundamentación de la interacción práctica. Un presupuesto, no obstante, sirve de fundamento para toda esta construcción politológica: la percepción de que la política se practica pudiéndose respetar o no el momento ético de la intersubjetividad crítica, que es precisamente aquel que encamina al pueblo como su sujeto último. Un pueblo como bloque histórico de los oprimidos nunca debería dejar de tener, para Dussel, el poder y sólo toma distancia de él en el ámbito fenoménico, de la apariencia real, tomada como potestas. La potestas es el poder como estructura o conjunto de instituciones mutables y apropiables por minorías y grupo dominantes, siendo esto la

fetichización del poder. Antes de ello, sin embargo, se encuentra la potentia, que es lo fundamental del poder, el cual es siempre del pueblo, en el sentido anteriormente descrito. De acuerdo a lo anterior, resulta posible sostener que en la obra de Dussel se encuentra una propuesta que permite hacer efectivo el giro decolonial en la política latinoamericana. Contra el helenocentrismo histórico, el cual viene acompañado del eurocentrismo moderno, la política de la liberación lleva adelante un rearme categorial que permite criticar de forma lúcida tanto al etnocentrismo como al colonialismo, que inmovilizan a la política hegemónica, al Estado y al saber formal, así como a los aparatos políticos de la sociedad civil hegemónica. (Dussel, 2007, 2009)

Referencias bibliográficas

- Apel, K. O. (2007), La globalización y una ética de la responsabilidad. Reflexiones filosóficas acerca de la globalización, Buenos Aires: Prometeo
- Apel, K.-O. (1988), Diskurs und Verantwortung, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Apel, K.-O. et al. (eds.) (1998), Topografías del mundo contemporáneo, Madrid: Ediciones Encuentro
- Casas, B. de las (2009), Brevísima relación de la destrucción de las Indias, Madrid: Tecnos Cortina, A. (1998), "Ética intercultural. Una aproximación desde Europa", en: Apel et al. (eds.),

  1998: 14-53
- Dussel, E. (1974), "Cultura imperial, cultura ilustrada y liberación de la cultura popular", en: Stromata, XXX, n. 1/2, 93-123
- Dussel, E. (1984), "Cultura latinoamericana y filosofía de la liberación. Cultura popular revolucionaria más allá del populismo y del dogmatismo", en: Cristianismo y Sociedad, México, 80, 9-45
- Dussel, E. (2005), "Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación)", México, en: http://www.afyl.org/transmodernidadeinterculturalidad.pdf (29-11-2011)
- Fornet Betancourt, R. (2004a), Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural, Concordia,

  T. 37, Aachen: Verlag Mainz

- Fornet Betancourt, R. (Ed.) (2004b), Denktraditionen im Dialog: Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Dokumentation des V. Internationalen Kongresses für interkulturelle Philosophie, Frankfurt am Main: IKO
- Fornet Betancourt, R. (2008), "Interculturalidad", en: Biagini, H., A. A. Roig (Dir.), Diccionario de pensamiento alternativo, Buenos Aires: Biblos, 299-301
- Fornet Betancourt, R. (2009), Tareas y propuestas de la filosofía intercultural, Aachen: Verlag Mainz
- Fornet Betancourt, R. (2011), "Interculturalidad: Asignatura pendiente de la filosofía latinoamericana. Para una revisión crítica de la filosofía latinoamericana más reciente", en: http://www.afyl.org/fornet.pdf (29-11-2011)
- Fornet Betancourt, R. (Ed.) (2010), Denktraditionen im Dialog. Studien zur Befreiung und Interkulturalität, Aachen: Verlag Mainz
- Ginés de Sepúlveda, J. (1987), De la justa causa de la guerra contra los indios, México: FCE Habermas, J. (2000), Aclaraciones a la ética del discurso, Madrid: Trotta
- Habermas, J. (1987), Teoría de la acción comunicativa I. Crítica de la razón funcionalista, Madrid: Taurus
- Habermas, J. (1999), La inclusión del otro. Estudios de teoría politica, Barcelona: Paidós Habermas, J. (2002), Verdad y justificación. Ensayos filosóficos, Madrid: Trotta
- Höffe, O. (2001), Derecho intercultural, Barcelona: Gedisa
- Huntington, S. (1997), El choque de las civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial, Barcelona: Paidós (orig. 1996)
- Küng, H. (1997), Weltethos für Weltpolitik und Weltwirtschaft, München Kymlicka, W. (1995), Multicultural Citizenship, Oxford: Clarendon Press
- Maliandi, E. (2010a), Discurso y convergencia. La ética discursiva de Karl-Otto Apel y el laberinto de los conflictos, Buenos Aires: Oinos
- Maliandi, E. (2010b), Ética convergente. Fenomenología de la conflictividad, T. I, Buenos Aires: Las cuarenta
- Michelini, D. J. (1998), La razón en juego, Río Cuarto: UNRC

- Michelini, D. J. (2000), Globalización, interculturalidad, exclusión. Estudios ético-políticos, Río Cuarto: Ediciones del ICALA
- Michelini, D. J. (2005), “Universalismo-Particularismo”, en: R. Salas Astrain (Coord.), Pensamiento crítico latinoamericano. Conceptos fundamentales, Santiago de Chile: UCSH, Vol. III, 1017-1032
- Michelini, D. J. (2008), Bien común y ética cívica. Una propuesta desde la ética del discurso, Buenos Aires: Bonum
- Michelini, D. J. (2011), Que lo bueno acontezca. Ensayos sobre pragmática trascendental y ética discursiva, Buenos Aires: El Aleph
- Rawls, J. (2002), Das Recht der Völker, Frankfurt am Main
- Salas Astrain, R. (2003), Ética intercultural, Santiago de Chile: UCSH
- Scannone, J. C. (1973), "Mestizaje cultural y bautismo cultural: categorías teóricas fecundas para interpretar la realidad latinoamericana", en: Stromata 33, 73-91
- Scannone, J. C. (1981), "La racionalidad científico-tecnológica y la racionalidad sapiencial de la cultura latinoamericana", en: Stromata 37, 115-166
- Scannone, J. C. (1985), "Religión del pueblo, sabiduría popular y filosofía inculturada", en: III Congreso Internacional de Filosofía Latinoamericana. Actas, Universidad Santo Tomas de Aquino, Bogotá, 275-291
- Scannone, J. C. (1991), "Begegnung der Kulturen und inkulturierte Philosophie in Lateinamerika", en: Theologie und Philosophie 66, 365-393
- Scannone, J. C. (1993), “Hacia una filosofía inculturada en América Latina", en: Humanitas 28 (Lima), 51-73
- Scannone, J. C. (1996), “Cultura mundial y mundos culturales. Contextualidad y universalidad en las culturas", en: Stromata 52, 19-35
- Scannone, J. C. (1998a), "La dimensión cultural del desarrollo humano", en: El desarrollo humano. Perspectivas y desafíos. Seminario Internacional, San Miguel: Universidad Nacional de General Sarmiento, 222-225
- Scannone, J. C. (1998b), "Normas éticas en la relación entre culturas", en: Sobrevilla, David (ed.), Filosofía de la cultura, Madrid: Trotta (Enciclopedia iberoamericana de filosofía), 225- 241

- Scannone, J. C. (1998c), "Crisis de la cultura moderna", en: Bravo, Armando (ed.), La Iglesia y el orden internacional. Reflexiones a 30 años de la encíclica Populorum Progressio, Memorias del IV Simposio Internacional, México, 358-366
- Taylor, Ch. (1993), El multiculturalismo y la “política del reconocimiento”, México: FCE Taylor, Ch. (1994), Ética de la autenticidad, Barcelona: Paidós
- Todorov, T. (1991), La conquista de América. El problema del Otro, México: Siglo XXI

Campañas para la erradicación de los racismos en la UNViMe.

Universidad Nacional de Villa Mercedes

Vitarelli, Marcelo Fabian - marcelo.vitarelli@gmail.com

Wildner Sánchez, Nicolás - Nicolaswildnersanchez@mail.com

Diaz Enrique Javier - salvesuimagen@gmail.com

RESUMEN

Desde la Escuela de Ciencias Sociales y Educación, sede Justo Daract de la UNViMe se desarrolló por segunda vez consecutiva durante segundo cuatrimestre del 2021 la "*SEGUNDA CAMPAÑA DE RACISMOS Y DIVERSIDADES EN LA UNVIME"* con su *"Propuesta de Acciones para Campaña en Internet".* La metodología de trabajo implicó: a) clases públicas y abiertas en torno a los derechos de las infancias y de los pueblos indígenas; b) conversatorios sobre: interculturalidad, LGTBIQ+ y la recreación. Estos eventos alcanzaron una totalidad de 1035 asistentes y los videos contabilizan 1700 visualizaciones, lo cual significa un alto impacto en la dinámica de la Universidad, todas acciones que se encuentran protocolizadas por la Escuela de Ciencias Sociales y Educación. De igual manera se aplicó una Encuesta con docentes UNViMe en la que participaron 150 docentes- no docentes y alumnos/as de la institución y se editó un video documental sobre Lengua, diversidad y minoría, con trabajo en la comunidad sorda de Villa Mercedes. Cabe destacar que participaron en la campaña, espacios curriculares de las carreras de profesorados de la Escuela de Ciencias Sociales y Educación y de la Escuela de Ciencias de la Salud, en un auténtico esfuerzo interdisciplinario. Un aporte especial fue el realizado por el espacio curricular de Antropología social y cultura, de la Licenciatura en Obstetricia con la implicación de la totalidad del alumnado y el equipo docente perteneciente a la Escuela de Ciencias de la Salud. Es torno a la evaluación cualitativa de la propuesta, se sostiene que los principales desafíos identificados al realizar la propuesta están marcados por la interacción entre los diferentes sectores de la universidad; que las principales potencialidades de la propuesta estuvieron dadas por el trabajo inter cátedras (profesorados) e inter escuelas (salud y educación); que a modo de sugerencia para dar continuidad a las acciones en la IES, se establece la introducción de acciones de visibilización de poblaciones

afrodescendientes, y finalmente en el orden de las sugerencias para dar continuidad a las acciones, desde la cátedra se especifica seguir trabajando el racismo y las formas de discriminación en pueblos originarios y afrodescendientes, con vistas a establecer en un futuro promisorio estos temas de debate, ponerlos en la agenda de la política institucional y formativa de la Universidad nacional de Villa Mercedes.

Palabras clave: Campaña, Erradicación, Racismos, Discriminación, Educación.

Antecedentes sobre el origen de las acciones realizadas para la erradicación de los racismos en la UNViMe

La UNViMe como joven universidad pública de Argentina pretende contribuir a promover reflexiones y debates sobre las múltiples formas de racismo que aún persisten en los sistemas de Educación Superior**,** y favorecer a su erradicación, tomando como núcleo de sus acciones a sus alumnos, sus docentes, personal no docente y equipos de gestión institucional. En la segunda parte del año 2020 la Escuela de Ciencias Sociales y Educación y un equipo interdisciplinar e interclaustro participa de la primera campaña de erradicación de los racismos en el nivel superior en las universidades de Latinoamérica, proponiendo una serie de acciones bajo el lema "campaña de erradicación de los racismos en la UNViMe. Este proyecto nace a propósito de la Convocatoria de Propuestas de Acciones en Internet para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior en América Latina, en el marco de la *Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina* encuadrada en su Iniciativa para la Erradicación del Racismo en la Educación Superior, quedando seleccionado junto a otras 25 universidades latinoamericanas.

Esta proposición contó con el aval de la Universidad Nacional de Villa Mercedes (San Luis, Argentina), y fue llevada adelante por el equipo constituido por: Marcelo Vitarelli; Eduardo

Romero; Alfredo Panzolato; Marcelo David Sosa; Enrique Díaz y Mario Nicolas Wildner Sánchez. El desarrollo de acciones de formación, de foros de discusión y de estrategias educativas y comunicativas tuvo como centro de interés al personal docente, no docente, graduados y alumnos de la universidad y logró impactar directamente en el sistema educativo provincial.

Fue una investigación y acción reconocida por la UNViMe en Resolución rectoral N°317 del 23 de octubre de 2020 se encuentra alojada públicamente en el canal: https://www.youtube.com/watch?v=Dq4s_NkIA-Y&t=1s

De igual manera para seguir con el desarrollo de los antecedentes, el desarrollo de clases públicas y abiertas en el contexto de la Pandemia producida por el Covid 19 durante el año, han significado acontecimientos epistémicos de impacto social en la región.

Se hace referencia a los acontecimientos como antecedentes:

1) Clase abierta y pública sobre "Derechos humanos, racismos y diversidades en la educación", realizada el lunes 16 de noviembre de 2020 y actualmente alojada en el canal institucional: https://www.youtube.com/watch?v=SQJqSCdkFgA&t=997s

2) Clase pública y abierta "Racismos, discriminaciones y derechos a la educación en los territorios" con especial referencia a las modalidades del sistema educativo; lo rural, lo carcelario, lo hospitalario y el territorio de los jóvenes y los adultos, que tuvo lugar el 3 de diciembre y se encuentra alojada en el canal institucional:

https://www.youtube.com/watch?v=a610hiMH8to&t=110s.

Estos eventos de alto impacto socio educativo convocaron a expositores institucionales y externos y abrieron la discusión en el campo de las ciencias sociales y la educación para el tratamiento de los derechos humanos y las diversidades sociales y educativas, despertando intereses locales para su tratamiento posterior.

La campaña de los racismos como objeto de intervención y las clases públicas y abiertas en el campo de la formación inicial y continua, operaron como detonantes para la emergencia del Proyecto institucional de la Escuela de Ciencias Sociales y Educación denominado: "Derechos humanos, racismos y diversidades en la educación" que fuera aprobado en sesión ordinaria por

el Consejo de Escuela durante el mes de marzo del 2021. Este proyecto actualmente en vigencia (Resolución en trámite) fue aprobado por unanimidad en votación democrática de los representantes alumnos y docentes en el Consejo de Escuela de Ciencias Sociales y Educación y declarado como proyecto curricular transversal a todas las carreras de pregrado, grado y posgrado de la Escuela en fecha del 8 de marzo del corriente. El mismo se encuentra alojado en el canal institucional https://www.youtube.com/watch?v=za3FDWPlUE8&t=4813s

Las acciones de carácter público y abiertas fueron transmitidas por el canal de YouTube de la UNViMe en:

https://www.youtube.com/channel/UCA6V_qdr50ivgzwnjhOYM2Q.

De igual modo una relatoría del trabajo que desarrollan algunas propuestas de la 2da. Campaña se pueden visualizar en: https://eduantirracista.blogspot.com/2021/09/ y también se pueden visualizar las experiencias de la 1er. Campaña alojadas en el canal de YouTube de la campaña:

https://www.youtube.com/results?search_query=campa%C3%B1a+de+erradicacion+de+los+racismos+en+la+unvime.

El trabajo desarrollado en redes sociales tuvo como epicentro a Facebook:

https://www.facebook.com/Campa%C3%B1a-erradicaci%C3%B3n-de-los-racismos-en-la-UNViMe-101451691691193 ;

También Youtube:

https://www.youtube.com/results?search_query=campa%C3%B1a+de+erradicacion+de+los+racismos+en+la+unvime

Y Twitter: https://twitter.com/racismose @racismos

Campaña contra los racismos y diversidades, en la UNViMe, articulando en conjunto con universidades de toda América latina.

Desde la Escuela de Ciencias Sociales y Educación y sus espacios de formación docente en los profesorados de educación primaria e inicial, en conjunto con la cátedra UNESCO – UNTREF,

es que se han llevado adelante distintas acciones académicas y formativas, donde los temas a tratar han sido en parte, contenidos de formación docente y profesional para nuestros profesorados desde una perspectiva decolonial y las formas de comunicación han recalado en un trabajo en red con distintas universidades de argentina y Latinoamérica, el reconocimiento formal de la UNViMe mediante la siguiente protocolización. Esc. Sociales y Educación N°37-2021- proyecto segunda campaña para la erradicación del racismo en la UNVIME.

Logo oficial de cátedra UNESCO – UNTREF.

<u>Producciones, acciones e intervenciones de la segunda campaña.</u>

2da CAMPAÑA DE RACISMOS EN LA UNVIME				
ACCIÓN	**TEMA**	**FECHA**	**LINK**	**ASISTENTES**
CLASE PÚBLICA Y ABIERTA	INFANCIAS, DERECHOS Y EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE	MARTES 5 DE octubre -Hora: 16 A 18 HS	https://www.youtube.com/watch?v=h1K8bLHQHQs	164 ASISTENTES 477 VISUALIZACIONES
CLASE PÚBLICA Y ABIERTA	EL DERECHO DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA ARGENTINA	jueves 7 de octubre -Hora: 16 hs	https://youtu.be/SzPuYI72nTI	127 ASISTENTES 337 VISUALIZACIONES. **Esc. Sociales y Educación N°39-2021-Protocolización** de clase pública el derecho de los pueblos indígenas a la educación intercultural bilingüe en la argentina
CONVERSATORIO	INTERCULTURALIDADPUEBLOS ORIGINARIOS Y EDUCACIÓN EN SL LUIS	12 de octubre– 18,30hs	h ttps://youtu.be/Gaay2qhIYmA	209 ASISTENTES 462 VISUALIZACIONES **Esc. Sociales y Educación N°40-2021-Protocolización** de Conversatorio interculturalidad Pueblos Originarios y Educación en San Luis
CONVERSATORIO	INSTITUCIONES Y GARANTÍAS DE DERECHOS DE LGTBIQ	JUEVES 28 DE octubre 18,30 HS	https://youtu.be/dz7XKIsowo0	90 ASISTENTES 220 VISUALIZACIONES **Esc. Sociales y Educación N°38-2021-Protocolización conversatorio** Instituciones

				y Garantías de Derechos LGBTIQ
CONVERSATORIO	EL DERECHO A LA RECREACIÓN Y EL DESARROLLO INTEGRAL PARA LA VIDA	16 de noviembre, 19 hs	https://www.youtube.com/watch?v=p4TQDXZFZZ8	103 ASISTENTES 237 VISUALIZACIONES **Esc. Sociales y Educación N°41-2021-Protocolización conversatorio** el derecho a la recreación y el de_000173
3 VIDEOS DE SENSIBILIZACION Y DIVULGACION	DISCRIMINACION. PREPARADO POR LA CATEDRA DE ANTROPOLOGIA SOCIAL Y CULTURAL	13 de noviembre	https://youtu.be/FLrvu3KlPcE https://youtu.be/FLrvu3KlPcE https://youtu.be/HD-tGi0GrzQ	627 VISUALIZACIONES **Esc. Sociales y Educación N°37-2021**- proyecto segunda campaña para la erradicación del racismo en la UNVIME.
VIDEO DE SENSIBILIZACION Y DIVULGACION Minoría, cultura y diversidad constituye una producción de conocimientos audiovisuales en el marco del Proyecto: "Derechos humanos, diversidades y racismos en la educación", eje transversal de formación de los Profesorados universitarios en Educación Primaria y en Educación Incial	EL DERECHO A EDUCAR EN LA IGUALDAD. Junto a la Escuela de Discapacitados Auditivos Mercedes. EDAM	16 de noviembre	https://youtu.be/zGYXVutfUdU	20 VISUALIZACIONES **Esc. Sociales y Educación N°37-2021**- proyecto segunda campaña para la erradicación del racismo en la UNVIME.
ENCUESTA DE OPINIÓN. Relevamiento acerca de la discriminación y el racismo en la UNViMe	Encuesta enmarcada en la campaña contra la Discriminación y Racismos en la Educación Superior	10 de noviembre	https://www.unvime.edu.ar/encuesta-enmarcada-en-la-campana-contra-la-	92 RESPUESTAS ABIERTA HASTA EL 20 DE NOVIEMBRE 2021

			discriminacion-y-racismos-en-la-educacion-superior/	
MUESTRA FINAL GRUPO DE TRABAJO 3. UNIVERSIDADES DE MÉXICO, BRASIL, CUBA, COSTA RICA Y ARGENTINA.	Presentación de las campañas realizadas por las distintas universidades de Latinoamérica.	26 de noviembre	https://www.youtube.com/watch?v=B67bDFOSVa8	292 visualizaciones

Conclusiones

Existen en la educación superior diferenciaciones de discriminación racial y racismo. Podríamos entender que cuando la discriminación, cualquiera sea su forma, se torna sistemática y estructural, se puede convertir tranquilamente en una práctica racista.

Con el equipo de trabajo nos planteamos una pregunta ¿Existen racismos de género y de identidad sexual, racismos de la inteligencia, racismos en la discapacidad? O ¿son estas, simplemente discriminaciones? Se cree con certeza que el racismo es un régimen de poder e ideología, mientras que la discriminación racial es una manifestación del racismo. En las sociedades latinoamericanas, el racismo esta tan naturalizado que la mayoría de la población tiende a limitar el uso del concepto de "racismo" a los hechos explícitos de discriminación racial. El racismo es una estructura lógica de poder sociocultural y político, que afecta otros espacios y ámbitos, sobre todo el de la educación superior, espacio donde en variadas oportunidades son los docentes universitarios los que no trabajan sus propuestas de enseñanza con una perspectiva transversal a sus contenidos para erradicar el racismo y las discriminaciones. Debe ser una política de trabajo institucional, visibilizar y realizar acciones para contrarrestar las acciones racistas, y no naturalizarlas, combatirlas en cada espacio de disputa donde se presente un estereotipo de prejuicio discriminador.

Bibliografía:

https://www.youtube.com/watch?v=6m4Th94CtnI

Segunda campaña para la erradicación de los racismos en la educación superior. Tercera sesión. UNTREF 2021

https://www.youtube.com/watch?v=B67bDFOSVa8

Segunda campaña para la erradicación de los racismos en la educación superior. Segunda sesión. Segunda muestra. Racismos y diversidades en internet. UNTREF 2021.

ABRAMOVICH, V. (2009), *La situación de los derechos humanos en América Latina*. Exposición realizada durante el Panel Derechos Humanos, Autoritarismo y Democracia. Los aprendizajes de la lucha por los derechos humanos para intervenir en los problemas del presente que tuvo lugar en Buenos Aires el 18 de mayo de 2009, recuperado de http://www.memoriaabierta.org.ar/materiales/pdf/panel.v.abramovich.pdf

SEGATO, R. (2012), *Racismo, discriminación y acciones afirmativas: herramientas conceptuales*, Observatório da Jurisdição Constitucional, Brasília: IDP, Ano 5, 2011/2012. ISSN 1982-4564. Trabalho publicado originalmente em: Ansión, Juan y Fidel Tubino: Educar en Ciudadanía Intercultural. Lima: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2007, recuperado de: https://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/observatorio/article/view/686/473

SOUSA SANTOS, B. (2002) *Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos.* traducido por Libardo José Ariza. El otro derecho, número 28. Julio de 2002. ILSA, Bogotá D.C., Colombia. Recuperado de https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21754

EJE 10: RESIGNIFICACIÓN EN TORNO AL TRABAJO DOCENTE Y LA EDUCACIÓN PÚBLICA: VIEJOS Y NUEVOS DEBATES EN EL CONTEXTO ACTUAL

Desafíos de la Inclusión Educativa en el Nivel Secundario:
Una Experiencia Áulica en Relación a la Enseñanza de la Biología

Colegio N°1 “Juan C. Lafinur”
María José Amaya
amayamajo12@gmail.com
Facultad de Ciencias Humanas-UNSL
Miryam Nelly Polanco
mpolanco@unsl.edu.ar
Claudia Antonia Belardinelli
cbelard@email.unsl.edu.ar

Resumen

Se presenta una experiencia de trabajo áulico, pensada para la inclusión escolar en el primer año del nivel secundario, en un colegio público de la ciudad de San Luis. Las actividades se desarrollaron en el espacio de Biología, donde se trabajó conjuntamente, la profesora de la asignatura y la maestra de apoyo a la inclusión (MAI). Se seleccionaron algunos contenidos prioritarios para realizar un proyecto pedagógico individual (PPI), y también se contemplaron los ajustes razonables necesarios para un estudiante con discapacidad intelectual. El presente trabajo, tiene por objetivo visibilizar y reflexionar, sobre la diversidad de estrategias a implementar en una experiencia concreta de inclusión en el nivel secundario, a través de las prácticas áulicas. En esta oportunidad se abordó la unidad “Los organismos y el medio ambiente”, incluyendo los temas de ecosistema, tipos de cadenas y redes alimentarias, etc.Esta actividad se desarrolló a través de una secuencia didáctica, donde se pusieron en juego diferentes capacidades de pensamientos, propias del campo de Ciencias Naturales a fin de que chicos/cas se apropiaran de la temática. A lo largo de la secuencia algunas de las capacidades que estuvieron implícitas fueron: la observación, clasificación, proposición de hipótesis entre otras. Se realizó un trabajo en equipo de manera coordinada para la construcción de las prácticas áulicas, a través de apoyos para garantizar el aprendizaje e inclusión del estudiante con discapacidad.Teniendo en cuenta los saberes de la docente del área y la maestra de apoyo a la inclusión, entendiendo que el papel principal lo tiene el estudiantado y que los profesionales median a favor de los cambios que se requiere en el proceso de inclusión educativa. Este trabajo se encuadra en las políticas educativas que promueven la inclusión en el sistema educativo, es

importante conocer los significados y alcances de la inclusión educativa, garantizando y comprendiendo que los/las estudiantes son sujetos de derechos.
En síntesis, en esta experiencia resultó valioso el trabajo realizado en equipo con la finalidad de desarrollar los ajustes necesarios, cuyos resultados fueron enriquecedores tanto para el joven con discapacidad como para las profesoras involucradas. Queda pendiente el desafío de fomentar espacios de diálogo entre los distintos actores de la comunidad educativa e integrantes que construyen el PPI, reflexionar sobre las acciones que toman los educadores frente a la diversidad, a fin de fortalecer el seguimiento y avance escolar.En este sentido, se debe garantizar una educación inclusiva que dé respuesta a cada estudiante, entendiendo que en las aulas existe la diversidad y se debe valorar las diferencias, bajo la convicción de que las instituciones son las encargadas de potenciar de manera equitativa el desarrollo de todo el estudiantado.

Palabras clave: inclusión educativa, personas con discapacidad, enseñanza de la biología, proyecto pedagógico individual, prácticas áulicas.

Introducción

Las escuelas se encuentran en procesos de cambio sobre la mirada hacia los estudiantes, nuevos enfoques y paradigmas, han provocado desafíos para los docentes de todos los niveles del sistema educativo. Desde hace tiempo resuenan en educación temas referidos a la inclusión educativa, la diversidad, el respeto por el otro, ajustes razonables, trabajo en equipo, pero sucede que en las realidades áulicas en muchas ocasiones esto no se lleva a cabo, por diversas situaciones generando frustraciones, situaciones angustiosas y en ciertos casos hasta el abandono escolar, es decir la expulsión de los jóvenes especialmente de nivel secundario. El objetivo del presente trabajo es visibilizar y reflexionar, sobre la diversidad de estrategias a implementar en una experiencia concreta de inclusión educativa en el nivel secundario, a través de las prácticas áulicas. Actualmente la Resolución del Consejo Federal de Educación Nº 311/16, establece garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad promoviendo oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Dentro de los principales puntos de esta Ley se promueve la elaboración de proyectos pedagógicos para la inclusión (PPI), en función de las necesidades del estudiante, acordando ejes prioritarios para su confección, impulsando su desarrollo integral y tendiendo a favorecer la inclusión educativa y social.En

virtud de esta resolución, el Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis, aprueba a través de la ResoluciónN° 270/2021,los mencionados PPI para los niveles de educación inicial, primario y secundario. El proyecto oficia como un instrumento mediador en el proceso pedagógico, centrado en el qué y cómo aprenden los estudiantes. Para su construcción se requiere modificar objetivos, contenidos y evaluaciones en todos o algunos espacios curriculares, con el fin de garantizar la plena participación en los aprendizajes. En la implementación de los PPI, participan docentes de las asignaturas, directivos de la institución, tutores y lamaestra de apoyo a la inclusión,quien tiene la función de apoyar en el seguimiento del estudiante trabajando en forma conjunta con los profesores de diferentes áreas, acordando estrategias, la modalidad de presentar los temas y de, ser el nexo entre familia- escuela y profesionales externos.

Hablar de la educación inclusiva es hablar de una educación, entendida como un bien común, comprendiendo que el estudiantado son sujetos de derechos. Los discursos y las prácticas integracionistas e inclusivas, si tenemos en cuenta consideraciones históricas, devienen de países como España, Inglaterra y Estados Unidos, movimientos que se inician en los años 60' y en Argentina alrededor de los 90'. Teniendo como base la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos de Jomtien, la Declaración de Salamanca (1994).

La inclusión es un proceso, una búsqueda de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Desde una perspectiva inclusiva, se enfatiza en las barreras y modificaciones a realizar en los ambientes.

> "La Inclusión es un enfoque que responde positivamente a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, entendiendo que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades" (UNESCO, 2005).

La inclusión se centra en la identificación y eliminación de barreras, se trata de utilizar la información adquirida para la creatividad y la resolución de problemas. La inclusión tiene que poner una atención especial en aquellos grupos de estudiantes vulnerables, en riesgo de ser marginados, excluidos por no alcanzar un rendimiento óptimo. Por lo tanto, es indispensable que los grupos de riesgo, sean seguidos con atención y que se tomen, siempre que sea necesario, todas las medidas para garantizar su asistencia, participación y rendimiento en el sistema educativo (Ainscow, 2003).

En la escuela, la diversidad se percibe como las diferencias, singularidades que hacen que cada estudiante sea distinto de todos los demás, es decir, sea un ser único. “Se destacan las diferencias en ritmos para aprender, los estilos de aprendizajes, los intereses, las creencias, las capacidades e incluso las motivaciones y expectativas que cada alumno/a tiene.” (Cornejo Valderrama, 2017, pág. 81)

Por lo tanto, cada estudiante tiene su manera o modo de aprender, los profesores tenemos que reflexionar sobre el modo en que nos posicionamos frente a cada sujeto de derecho; cuando se habla de inclusión no solo se hace referencia a los estudiantes con discapacidad sino a todos los estudiantes, mirando la singularidad, sus particularidades.

Desde el campo de las Ciencias Naturales, se cuenta con una gran diversidad de estrategias didácticas que resultan atractivas para estudiantes con o sin discapacidad, como pueden ser actividades de experimentación con materiales concretos, otra alternativa metodológica que favorece el aprendizaje de contenidos científicos en estudiantes es la enseñanza basada en la indagación, que se centra en grandes ideas en contraposición a la memorización de los hechos, esto ayuda a retener información, a comprender y aprender con mayor facilidad. Se basa en actividades donde los estudiantes pasan más tiempo interactuando con ejemplos reales de los conceptos que se estudian (Scruggs*et al*.1993). Otros autores, consideran que a partir de este tipo de abordaje se genera una enorme interacción dialógica con sus compañeros para describir, formular hipótesis, debatir e intercambiar resultados, potenciando el aprendizaje (Crawford, 1995, como se citó en Greca y Herrero, 2017).

Comprender la realidad de los contextos educativos y conocer los procesos puestos en juego por los y las docentes para la inclusión de los jóvenes, no resulta una tarea fácil de relatar y socializar sus experiencias y así dar significado a su práctica áulica.

En relación a esto Suarez y Metzdorff (2018),revalorizan el papel de maestras y maestros, resaltando la importancia de las redes pedagógicas de docentes y escuelas para la construcción de una comunidad de docentes narradores de experiencias pedagógicas, que potencien entre sí su propio desarrollo profesional, habilitando otras formas de alfabetización docente, a través de un lenguaje propio.

El relato de una experiencia en contexto real como es el aula, se utiliza como una herramienta que permite analizar y reflexionar sobre el propio desempeño, para reconocer y visualizar diferentes problemáticas que surgen en las prácticas áulicas, e indagar sobre las acciones frente a la diversidad escolar. Se proporciona un dispositivo que resulte valioso para analizar el propio desempeño, que permita reflexionar, pensar y repensar con respecto a las

ideas, valores, actitudes y concepciones sobre el desempeño o función del educador frente a los desafíos de la inclusión educativa.

Desarrollo de la Experiencia

La experiencia se desarrolló a través de una práctica áulica, llevada a cabo en el primer año del nivel secundario, en un colegio público de la ciudad de San Luis y fue pensada para favorecer la inclusión escolar de un estudiante con discapacidad intelectual.

En el proceso de inclusión intervienen profesionales tales como psicopedagoga, psicóloga y la maestra de apoyo a la inclusión, quien trabaja en equipo con los profesionales externos y los profesores de diferentes áreas curriculares de nivel secundario. En este caso la labor se realizó en el espacio de Biología, en donde las actividades fueron planificadas y desarrolladas en forma conjunta entre la profesora de la asignatura y la maestra de apoyo a la inclusión, cabe aclarar que la maestra de apoyo a la inclusión trabaja de manera directa con la profesora de la asignatura y de manera indirecta con el estudiante con discapacidad, para llevar a cabo los ajustes razonables según las fortalezas y necesidades del estudiante y así favorecer el aprendizaje de los contenidos seleccionados. Se abordó la unidad de "Los organismos y el medio ambiente". Dentro del eje prioritario establecido en el PPI, se desarrollaron principalmente los temas sobre ecosistemas y sus componentes, cadenas y redes alimentarias y los niveles tróficos correspondientes. La dinámica de la clase en general es la siguiente: previo al encuentro semanal se sube al classroom del curso la tarea. Luego esta actividad se desarrolló en clase a través de una secuencia didáctica, donde en este caso se pusieron en juego diferentes capacidades de pensamientos propias del campo de Ciencias Naturales a fin de que chicos/cas se apropiaran de la temática. A lo largo de la secuencia algunas de las capacidades que estuvieron implícitas fueron: la observación, clasificación, proposición de hipótesis entre otras. A partir de esta propuesta se realizaron los ajustes correspondientes para lograr que el estudiante con discapacidad identificara y comprendiera la conformación del ecosistema a partir de imágenes como actividad de inicio de la secuencia. Estas imágenes representaban ecosistemas acuáticos y terrestres, luego siguiendo con las actividades de desarrollo, se presentaron dibujos en el pizarrón de cadenas tróficasa fin de que clasificara e identificara los diferentes niveles tróficos (productor, consumidor y descomponedor), el uso continuo del apoyo visual resultó importante, así como el continuo planteo y replanteo de preguntas por parte del docente, propiciando de esta manera la participación de todo el estudiantado, favoreciendo el diálogo entre pares. Este tipo de interacción permitió socializar los saberes de

los chicos y las chicas, facilitando la participación del estudiante con discapacidad, que frecuentemente trabaja de manera grupal como parte de la dinámica de la clase, aunque en este caso el alumno pudo resolver las actividades de forma individual, previo a interactuar con sus compañeros sobre las consignas en general. El estudiantado tiene también la libertad de trabajar de manera individual si así lo desea. A modo de cierre se realizó una socialización de todos los temas abordados, tratando de integrarlos con contenidos vistos previamente y la posible relación con los próximos temas a desarrollar.

Finalmente, los trabajos prácticos iniciados en clase, fueron entregados de acuerdo al tiempo que cada estudiante necesitaba para realizar su propio proceso de aprendizaje. En relación a la instancia de evaluación, se trabajó de manera conjunta entre la Profesora de la asignatura y la maestra de apoyo a la integración sobre la elaboración del instrumento y los ajustes necesarios para facilitar el aprendizaje.

Reflexiones Finales

A modo de conclusión, los procesos logrados a partir de la experiencia desarrollada con el estudiante fueron favorables y satisfactorios. Se realizaron los ajustes razonables en la elaboración de las estrategias educativas diseñadas en el PPI, favoreciendo el aprendizaje de los principales contenidos prioritarios, seleccionados previamente. Estas prácticas se llevaron a cabo dentro y fuera del aula, siendo fundamental el trabajo en equipo entre el profesor responsable de la asignatura y la M.A.I, en la construcción del PPI. Es necesario comprender que el diálogo entre los profesionales y la empatía son centrales en los procesos inclusivos ya que permite realizar pensar y repensar diferentes maneras de presentar un tema, un contenido, una evaluación, construcción del PPI, donde el estudiante se siente mirado, comprendido; logrando de este modo un aprendizaje significativo. Frente a los desafíos de la inclusión educativa es necesario fomentar espacios de diálogo entre los distintos actores de la comunidad educativa, a fin de fortalecer el seguimiento y avance escolar de chicos y chicas con discapacidad; asegurando, garantizando la educabilidad de los jóvenes, promoviendo la participación conjunta de los tres pilares básicos, la familia, los/las estudiantes y la escuela.

Finalmente, y considerando el momento socio-histórico y político actual, se convoca a reflexionar sobre la importante labor que desarrollan los y las docentes encargados de brindar apoyos para la inclusión de estudiantes con discapacidad, los cuales no son valorados suficientemente, ni remunerados en su labor profesional, profesión que asumen con

compromiso y predisposición para trabajar con diversos profesionales, a fin de abrir caminos de esperanza, seguridad y de cambios para lograr la inclusión educativa.

Bibliografía

Ainscow, M. (octubre, 2003). Desarrollo de Sistemas Educativos Inclusivos. (Presentación de ponencia) San Sebastián.
https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO6565/mel_ainscow.pdf

Cornejo Valderrama, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación (*73), 77-96.

Greca, I. M., y Jerez-Guerrero, E. (2017). Propuesta para la enseñanza de Ciencias Naturales en Educación Primaria en un aula inclusiva.*Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de la Ciencia*, 14 (2), 387-397.

Ministerio de Educación de la Provincia de San Luis (2021). Resolución N°270. San Luis, Argentina.

Scruggs T. E., Mastropieri M. A., Bakken J. P., Brigham F. J. (1993) Reading versus doing: The relative effects of textbook-based and inquiry-oriented approaches to science learning in special education classrooms. *The Journal of Special Education*, 27(1), 1-15. https://doi.org/10.1177/002246699302700101

Suarez, D. y Metzdorff, V. (2018).Narrar la experiencia educativa como formación. La narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *Espacios en blanco*. *Series indagaciones*,(28), 49-79.

UNESCO (2005). Inclusión en la Educación. Ginebra.

Vivenciar la investigación en procesos de formación

la vivencia de la investigación en la formación proyectual

Universidad Nacional de San Luis - Facultad de Ciencias Humanas
Silvia Baldivieso - silvia.baldivieso@gmail.com
Mariela Muñoz - mariela.munozr@gmail.com
Ma. Antonella Celi - mariantonellaceli@gmail.com

Palabras claves: formación proyectual, investigación, procesos de formación, docentes investigadores

Resumen

El trabajo que presentamos comparte aprendizajes emanados de una investigación en proceso vinculada a una experiencia de formación en investigación, para la investigación, mediante la praxis de la investigación En la misma interpelamos la metodología de trabajo propuesta y desarrollada en el aula en el aprender haciendo desde la pregunta que vincula saberes, experiencias y vivencias de las estudiantes.

En el marco del Ciclo de Complementación Curricular de Licenciatura en Educación Especial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, docentes y estudiantes del curso Investigación Formativa trabajamos en la construcción y desarrollo de un proyecto de investigación orientado a propiciar el acceso a la práctica de la investigación en educación, a la construcción de saberes y sentidos en torno a sus principios y procesos, y de sentidos que fortalecen también la formación en educación especial.

La estrategia pedagógica de formación en investigación que trabajamos es la vivencia de la investigación como formación proyectual, la primer estrategia de formación en la praxis es la cartografía social pedagógica, introducida en el aula luego de realizar encuentros de acercamiento a la investigación; y la estrategia que escogimos para construir conocimientos en torno a esta experiencia de formación es la narración, entendida como la construcción de aprendizajes a partir de la experiencia resignificada en el seno del equipo docente. Hasta el momento advertimos que la principal contribución de la formación proyectual es articular el

proyecto con lo didáctico y centrarlo en el proceso de enseñanza y de aprendizaje, con lo cual deviene en un pensar y hacer que propicia procesos educativos de construcción de conocimientos performativos en torno a investigación y a educación especial.

Es importante señalar que la inserción laboral de las estudiantes, ejerciendo ya como docentes de educación especial, con la experiencia que ello supone y el conjunto de situaciones problemáticas que las rodea, propician la implementación de este tipo de estrategia.

Asimismo, el equipo docente debe considerar otras condiciones vinculadas a las instituciones en las que se insertan en sus trabajos y sus posibilidades personales familiares de asumir el compromiso de formular y desarrollar un proyecto de investigación durante el proceso de formación.

1. Introducción

Desde el proyecto de investigación PROICO 04-4018 "Formación de Investigadores en Educación ante la diversidad epistémica y las concomitancias de la Era Digital. Análisis de propuestas de formación y experiencias de la investigación" de la Facultad de Ciencias Humanas (FCH), de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), estudiamos la formación en investigación en educación. La inquietud de focalizar en este tema responde a la necesidad de interprelar prácticas arraigadas en la educación superior y en la investigación y generar propuestas de trabajo conducentes a prácticas investigativas que rompan con la linealidad de los procesos de investigación tradicionales, abocados a explicar y modelar lo socioedeucativo fundamentalmente, y, reconozcan elementos puestos en juego en la critica a la ciencia canónica, ciencia como producto, y en el debate actual sobre la necesidad de motivar desplazamientos a una instancia más procesual, ciencia como proceso comprometida con el descubrimiento y lo no binario, la no direccinalidad ni prediccion de acciones y resultados.

Refiriendo al proceso de cambio Vasilachis (2019; 148) señala que "Debemos abrir caminos, recuperar los viejos senderos olvidados, intentar ver lo que aún no se ha visto, comprender lo que aún no se ha comprendido, hacer lo que aún no se ha hecho". Y, para ello, precisamos salir de nosotras y nosotros mismos. Abandonar lo que hemos aprendido para aprender a ver de otra manera. Entonces nos preguntamos, ¿Cómo formar en investigación para generar y andar nuevos caminos y llegar a lugares impensados?

Haciendo propio en el espacio de las ciencias de la educación el debate y la tendencia que se registra desde la noción de *proyecto arquitectónico* de situarse en el campo de la investigación proyectual para alejarse de la noción de proyecto racional e instrumental que estamos acostumbrados, (también en investigación) nos abocamos a conocer cómo dar pie a la vivencia de la investigación como formación proyectual, es decir, como estrategia de formación para la formulación y desarrollo de proyectos de investigación, creativos, situados y generadores de realidades otras.

Para ello iniciamos una experiencia de formación en investigación en la asignatura Investigación Formativa, en el Ciclo de Complementación Curricular, de Licenciatura, destinado a docentes del campo de la educación especial que deciden continuar su formación universitaria de grado.

2. Acerca de Investigación Formativa

Investigación Formativa es un espacio pedagógico del Ciclo de Complementación Curricular de la Lic. en Educación Especial, que se ubica en el tronco curricular, en el segundo cuatrimestre del 1º año, y forma parte del campo de formación general del/la licenciado/a en Educación Especial; constituye la primera materia de formación en investigación que se ofrece en forma posterior a Epistemología (Plan de estudios 12/16).

La modalidad de cursado es bimodal; es decir, posee un encuentro mensual durante los cuatro meses del cursado con una duración de 4 horas y clases semanales de dos horas de modo virtual. Esta modalidad de cursado hace que el grupo esté compuesto por personas de diferentes provincias, aspecto que hace que no sólo se comparta desde las experiencias que ya poseen sino que además pongan en diálogo diferentes realidades contextuales.

La asignatura es un espacio orientado a formar a los/las futuros/as Licenciados/as en Educación Especial para el cuestionamiento de la realidad socioeducativa y el ejercicio de la investigación. Parte de concebir a la investigación como una práctica social que supone sensibilidad para captar la realidad en sus múltiples necesidades y potencialidades; espíritu crítico para analizarla, compromiso y proyecto ético, político y epistémico para generar conocimiento y desarrollar acciones transformadoras.

En consonancia se trabaja la formación en investigación desde una perspectiva reflexiva, crítica y situada, que se construye desde la experiencia docente y en relación a sus problematizaciones en los diferentes territorios en los que están insertos.

La formación apuesta a la construcción de conocimientos para la generación de propuestas educativas inclusivas, mediante la problematización de la realidad, la identificación y abordaje de problemáticas propias de la educación especial. Se espera que la apropiación de los saberes en investigación posibilite la articulación de conocimientos disciplinares para construir una praxis reflexiva y crítica.

Además se pretende que los/las estudiantes se apropien y construyan saberes fundamentales acerca de la Investigación en Educación, desde una perspectiva formativa, que nutra sus praxis y que les proyecte en procesos de construcción de conocimientos que trascienden los espacios en los que están insertos. Ello significa que puedan: reconocer la relevancia de la investigación educativa en el marco de las problemáticas de la práctica docente y los requerimientos de la educación especial; comprender los principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que sustentan la investigación educativa y su expresión en los diseños de investigación; valorar el aporte de las diferentes perspectivas de generar conocimiento en lo social y estrategias relacionadas para generar conocimiento en el campo de la educación especial y vivenciar aproximaciones a la investigación como prácticas formativas y de producción de conocimiento.

El punto de partida de todo este proceso es la discusión en torno a lo que implica ser docente, su compromiso con la investigación y la posibilidad de repensar los atravesamientos, perspectivas, concepciones y prácticas de la docencia en educación especial.

Todo ello se trabaja a partir de tres ejes de contenidos:

- El docente investigador y la investigación en educación como práctica social y como proyecto ético político y epistémico.
- Los enfoques de investigación como estrategias para comprender/transformar la práctica y generar conocimientos en educación especial.
- El proyecto y el diseño de investigación performativos de la acción.

A lo largo del proceso de formación se propone a las docentes-estudiantes relacionar dialécticamente teoría y práctica de la investigación educativa de manera crítica, a través de un conjunto de actividades integradoras que enfatizan perspectivas alternativas de investigación, vinculadas a prácticas pedagógicas de los/las docentes de educación especial y sus

preocupaciones e intereses en la construcción de conocimiento. Todo ello mediante un proceso de formación proyectual vivencial.

3. Acerca de la estrategia de formación en investigación: la vivencia de la investigación como formación proyectual

La vivencia de la investigación se desarrolla a través de la construcción colectiva de una cartografía social pedagógica que proyecta tensiones entre subjetividades y territorios en el ámbito de la educación especial. Esta cartografía además de ofrecer una mirada crítica del territorio y líneas de salida, opera como base para la identificación de situaciones problemáticas, definición de focos/problemas de investigación y visualización de nuevas estrategias de investigación. El proceso de construcción en sí mismo constituye el núcleo de la formación proyectual.

Edith Litwin (1997) caracteriza a las configuraciones didácticas como las maneras particulares que despliega el/la docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Son construcciones elaboradas que implican modos de abordar y tratar los contenidos, el recorte que los/las docentes hacen de los mismos y permiten visualizar los supuestos que estos manejan respecto del aprendizaje, "la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar" (Litwin 1997; 97-98).

Nuestra configuración didáctica releva la búsqueda o el compromiso con lo proyectual generativo, en el sentido de que aprovecha en el proceso de enseñanza y de aprendizaje la estructura del proyecto como estrategia para abordar los contenidos y visualizar nuevas construcciones/acciones. Mediante procesos articulados de pensamientos inductivos y deductivos propicia la reconstrucción de territorios, el análisis de sus configuraciones, dando lugar a la praxis docente e investigativa (Pokropek y otros 2022).

El pensamiento proyectual tal como lo concibe Sanjurjo (2018) se presenta como una acción cognitiva que da lugar al Proceso Proyectual; en investigación educativa, dicha acción cognitiva la fundamentamos en posicionamientos epistemológicos, que constituyen las bases desde las cuales se lee la realidad y se generan propuestas de abordaje y acción, además que se

caracteriza como el conjunto de conocimientos y procesos que orientan la formulación de un proyecto de investigación, constituyendo una estrategia didáctica en sí misma, que aporta métodos, técnicas y herramientas vivenciadas desde la experiencia grupal para alcanzar los propósitos de formación.

La configuración didáctica proyectual posibilita fortalecer la capacidad de análisis crítico del contexto y la acción/transformación de la realidad socioeducativa a partir de la construcción y desarrollo de proyectos de investigación.

El taller proyectual descrito por Susta (2020 en Revelo Sanchez y otros 2017; 5) como un espacio de trabajo colaborativo, pretende organizar el aprendizaje a partir de la vivencia.

Según Pokropek et al (2022) para que dicha vivencia sea posible y pedagógica es necesario establecer algunos principios, así como escenarios. En nuestro caso los principios responden a concepciones teórico epistemológicas, que otorgan base para el anclaje y la construcción de conocimientos desde la acción, estimulan la creatividad y restan valor a los procedimientos preestablecidos. Los escenarios se corresponden con los territorios donde anclan sus prácticas. Estos son entendidos como espacios socialmente construidos que se reconstruyen desde las bases epistemológicas. A la vez, los escenarios forman el ser las docentes-estudiantes personas que trabajan y, en general, poseen más de un trabajo y familia, por lo que el tiempo y disponibilidad para la lectura y el estudio nos desafía a que sea numerosas veces colectiva. Por lo que, el hacer de la investigación, se sitúa principalmente en las clases (virtuales o presenciales) más actividades de seguimiento personal del proceso.

El taller posibilita la experiencia para conocer, elaborar, modificar y transformar, la articulación, pensamiento, acción, materializando la propuesta, permitiendo reflexionar, construir y hasta deconstruir planteamientos hasta llegar a las construcciones generadas en la interacción /o construcciones otras.

4. Acerca de la estrategia de investigación de la experiencia

Parafraseando con Pokropek (2022) la tarea de construir sentido mediante la producción de formas de investigar otras, se focaliza en indagar y profundizar en los diversos modos de pensar el proceso de construcción que desoculta aspectos epistémicos, políticos y axiológicos habitualmente no dichos en las prácticas investigativas y en las instituciones en las que tienen

lugar. Para reflexionar sobre estos temas hemos desarrollado un conjunto de experiencias materializadas en andamiajes conceptuales y artefactos pedagógicos de lo proyectual que se constituyen en investigaciones generativas al mismo tiempo; formas construidas para aprender y habitadas. "Reflexionar desde la praxis profesional y artística permite tener un enfoque pedagógico más profundo" (Pokropek 2022; 4).

La experiencia que presentamos relata, mediante una estrategia de investigación narrativa, vivencias y atravesamientos de la vida cotidiana de las docentes-estudiantes indagando en la investigación como estrategia pedagógica proyectual y estrategia de construcción de conocimiento generativa.

En la vida diaria escolar de la praxis de las docentes-estudiantes suceden experiencias que en el espacio de formación (en la asignatura Investigación Formativa) permiten ser reflexionadas, conceptualizadas y problematizadas. Estos procesos precisan de dispositivos que las acompañen más allá de los nuevos conocimientos que se les ofrecen. ¿Cómo sus saberes y experiencias se vuelven condición para reaprender? ¿Cómo desde el lugar de docentes formadoras en investigación propiciamos esos aprendizajes y esas construcciones de conocimiento diversas a las prácticas habituales de investigación? Consideramos estas son las preguntas guía del proceso que como docentes nos hemos propuesto. Las mismas, como mencionamos anteriormente, nos orientaron a generar un dispositivo de la vivencia de la investigación como formación proyectual y es desde la investigación narrativa que compartimos esta experiencia.

Tomamos a Blanco (2011) que describe a la investigación narrativa como "el estudio de la experiencia como un relato, entonces, es primero que nada y sobre todo una forma de pensar sobre la experiencia" (p. 137). También a Landín y Sanchez (2019) quienes nos dicen que "el método biográfico-narrativo nos lleva a captar ese conocimiento genuino que un sujeto construye desde su experiencia vivida en diversos espacios y tiempos, permitiéndonos comprender la verdadera esencia de los procesos educativos" (p. 1) . En este caso realizamos autorelatos en los que González Jiménez (2012) nos alerta de la importancia de no creer que el relato por sí mismo es la realidad sino que precisan de la articulación teórica y el análisis de sentidos más allá de la descripción.

En arquitectura se construyen lugares para habitar y muchas veces se propone revisar nuestros modos de vivir para pensar cuál es el mejor diseño para eso, en nuestro caso la docencia y nuestras experiencias docentes desde el reconocimiento de las experiencias para construir

conocimientos nos permite diseñar preguntas y dispositivos para pensar la praxis y profundizarla desde el saber cómo pienso la praxis desde los territorios que habitamos.

Este diseño se vale de procesos progresivos de acompañamiento y guía que como docentes hemos realizado. En primer lugar un diagnóstico sobre las preconcepciones sobre investigación de las docentes-estudiantes, guiadas por la construcción de la imagen de docentes investigadoras. Luego, el proceso de investigación propiamente dicho en las cuales la cartografía nos permite recuperar las concepciones sobre las prácticas territoriales de las participantes. Finalmente, un proceso de profundización de las concepciones en las que se vale de la praxis de reflexión acción para la construcción de nuevos sentidos.

5. Relatos, reflexiones y aprendizajes

Para compartir las construcciones emanadas de la experiencia optamos por la construcción de un relato colectivo en donde se visualizan los puntos de encuentro de las relatoras. Para organizar el proceso lo haremos de modo procesual y analítico, profundizando desde la narración los sentidos construidos.

En el análisis de relatos, "las historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias" (Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología 2007; 9) nuestro relato colectivo articulará tales palabras, con teorizaciones preexistentes, con producciones de sentidos con nuevas teorizaciones y recursos didácticos trabajados para la formación proyectual.

La reflexión de la experiencia nos conduce al encuentro con nuestras vivencias de docentes comprometidas con un espacio de formación en investigación desde lo vivencial y lo proyectual.

Jorge Larrosa (2006) nos habla de la importancia de recuperar el par vivencia-sentido por sobre el par teoría-empiria o práctica-praxis, procurando nos proyecte a nuevas oportunidades de abordaje, y nuevas construcciones. Siguiendo esta línea de pensamiento nos centramos en la experiencia en proceso y prestamos especial atención a aquello que nos pasó y nos pasa, lo vinculado a la pasión más que a la acción que lo generó. Parafraseando con el autor antes mencionado procuraremos reflexionar y desentrañar lo que allí aprendimos.

En la praxis de cada encuentro se entretejen las vivencias de docentes-estudiantes que permite la construcción de los diferentes contenidos, en una secuenciación temática con propósitos

previamente determinados que se van hilvanando al interior del proyecto pedagógico, posibilitando la puesta en juego de los diferentes saberes en diálogo.

La búsqueda de la creatividad y el énfasis proyectual generativo nos comprometió fuertemente con el carácter de práctica intencionada de la docencia, cada encuentro conllevó una revisión detallada de lo realizado y vivenciado en el anterior, a partir de la cual se realizó la selección y secuenciación de contenidos articulando programa de estudios y proceso de construcción de una investigación.

Cuando las docentes-estudiantes rápidamente hicieron propia la propuesta de investigación formativa se vieron interpeladas por los problemas de la educación especial leídos desde sus marcos habituales de práctica profesional; recorrieron problemas de sus contextos apelando y formulando preguntas no muy disímiles a las habituales, preguntas que disponían a acciones muchas veces ya pensadas y, a veces hasta implementadas, pero no con los resultados deseados. ¿Por qué será que…? ¿Qué ocurre con ?? La disrupción en el análisis grupal se produjo cuando una misma docente vivenciaba dos realidades completamente diferentes en cada uno de los turnos en que trabajaba, y allí surgió la necesidad de propiciar actividades que posibilitaron analizar desde dónde se trabaja en educación especial.

"Hay miradas insistentes, misteriosas, recurrentes
Y las hay indiferentes, como las de tanta gente
Hay miradas que ocultan verdades
Que mucho dañan
Y las hay que en la diaria lucha
Fortalecen y acompañan"
(Miradas - Witteveen Axel 2005)

¿Qué concepciones subyacen a las prácticas y, en consecuencia, qué intereses y compromisos nos mueven en una investigación? La lectura, discusión, y posterior incorporación a una cartografía social pedagógica de las prácticas cotidianas y las concepciones que las atravesaban fue el primer eslabón de lo que esperábamos fuera una cadena de acciones orientadas a generar desplazamientos y nuevos interrogantes.

"¿Por qué la tierra es mi casa?
¿Por qué la noche es oscura?
¿Por qué la luna es blancura
que engorda como adelgaza?

¿Por qué una estrella se enlaza
con otra, como un dibujo?
Y ¿por qué el escaramujo
es de la rosa y el mar?
Yo vivo de preguntar:
saber no puede ser lujo."

(Escaramujo - Rodríguez Silvio 1994)

El segundo eslabón se articula cuando se realiza la lectura de esas concepciones a la luz del contexto, y se reinterpreta y rediseña la cartografía a partir de las mismas. En ese momento sentimos se sentaron las bases para pensar la investigación desde lo situado contextual y teóricamente (desde lo ontoepistemológico), mediante procesos de deconstrucción, construcción y reconstrucción. En el proceso se van problematizando concepciones en relación a la educación especial y la territorialidad, así como concepciones e interpretaciones personales que permiten poco a poco el diálogo, y de esta manera construyeron espacios, modificaron "iconos". Estos diálogos en transformación permiten poner en praxis lo que menciona Deleuze (1971, p. 18) "no puede existir un solo punto de vista ya que la vida está hecha de relaciones y fuerzas". Aquí aparece la realidad como construcción social y por ello no hay una sola forma de ver ni habitar el mundo. Por ello, al no totalizar ni referirse a la certeza sino a la posibilidad, la construcción de conocimientos es entonces una construcción narrativa, con múltiples matices y aristas, que devela tensiones, acuerdos y desacuerdos, que evidencia su carácter procesual, en devenir, su posibilidad transformadora y su invitación a la duda y reflexión, más que a la certeza y la afirmación (Piedrahita, 2014).

"Que el blanco sea blanco
Que el negro sea negro
Que uno y uno sean dos
Como exactos son los números
Depende
¿De qué depende?
De según cómo se mire
Todo depende"

(Depende - Jarabe de Palo 1998)

Pero la generación de nuevas preguntas no llegaron hasta que se produjo la focalización de otras escenas de la realidad, en otras palabras hasta que se produce la lectura de las prácticas

(significadas desde lo teórico) en relación al territorio. Es sabido que la cartografía "evidencia la tensión existente entre territorio y subjetividades y su lectura crítica ofrece elementos para encontrar líneas de salida" (Barragán León, 2019), es decir líneas que recuperen el componente onto epistemológico de lo situado y propongan acciones con potencial transformador y constructor. Así se manifiesta que el mapa además de constituir una investigación social pedagógica en sí mismo, un modo de pensar y abordar la realidad, posibilita la generación de nuevos interrogantes e indagaciones que tendrán lugar en otras investigaciones no previstas inicialmente.

Parafraseando con Pokropek y otros (2022) el mapa entendido también como un **"artefacto pedagógico"** en el espacio del taller proyectual permite comunicar contenidos y auxiliar a las y los estudiantes en la difícil tarea de producir conocimiento, permitiendo entonces que puedan cuestionar la realidad, desnaturalizar prácticas, generar conceptos, extraer conclusiones en el largo proceso de construir conocimientos, sentidos y hábitats. "La imagen creativa del Diseño, la del diseñador como un mago, es una imagen poética de lo que hay tras cada acción de un ser, humano o animal, provisto de sistema nervioso." (Christopher Jones 1977, en Pokropek 2022, 3).

"Yo quiero caminar donde no hay senda
Donde nadie cantó ya mi cantar
Yo quiero caminar por las veredas
De un río que mañana nacerá
Y tiraré semillas a la tierra
Semillas que muy pronto brotarán"
(Semillas - Muerdo, 2013)

Los **"artefactos pedagógicos"** propuestos en el espacio del taller proyectual permiten comunicar contenidos y auxiliar a las estudiantes en la difícil tarea de producir conocimiento, permitiendo entonces que puedan cuestionar la realidad, desnaturalizar prácticas, generar conceptos, extraer conclusiones en el largo proceso de construir conocimientos, sentidos y hábitats. A la vez, a partir de sus vivencias permite el encuentro y construcción del quehacer del trabajo del docente investigador, por lo que desmitifica los miedos y temores que el academicismo ha sabido construir en tanto diferencia con la acción docente. Esto evidencia la articulación propuesta anteriormente por Larrosa (2006) entre vivencia-sentido en relación con teoría-empiria en ejercicio de la praxis.

Cuando iniciamos, las docentes-estudiantes asociaban investigación con lo cognitivo, fundamentalmente, con procesos vinculados a la investigación tradicional, tal como puede apreciarse en la Figura 1, y muy poco con la acción, la emoción y la transformación.

Figura 1: Nube de palabras creada en el primer encuentro virtual con docentes-estudiantes del ciclo de Licenciatura en Educación Especial.

También preguntamos con qué comparaban al docente investigador, y en las respuestas siguió predominando la imagen descomprometida y positivista: el detective que trabaja de incógnito, en solitario, mirando desde afuera, sin ninguna implicación en el proceso (Figura 2) y puso en tensión las concepciones vinculadas a las perspectivas de objetividad y subjetividad implicadas.

Figura 2: Analogías del docente investigador creadas por docentes-estudiantes de la carrera de Licenciatura en Educación Especial.

Si bien el proceso aún no ha terminado programamos al término del taller volver a la actividad inicial y percibir desde sus voces qué otros desplazamientos se han producido.

En el proceso de formación poco a poco, mediante el cuestionamiento de sus propias vivencias docentes, y la necesidad que genera de conocer para actuar, vamos movilizando y acompañando la experiencia de investigación incorporando otras perspectivas de pensamiento y generación de conocimiento. Junto a Sirvent (2007) entendemos la investigación como una práctica social está anclada en un contexto socio histórico y cultural en donde nace la problematización de los elementos que lo componen.

El proceso de formación proyectual va posibilitando vivenciar la investigación e involucrarse desde otro lugar con el proceso de construcción de conocimientos, declarando ideas, denunciando abusos, trabajando colectivamente, expresando emociones, deseos y poniendo hasta el cuerpo en lo que se consideró el territorio de trabajo y territorio de estudio para realizar las construcciones.

Todo ello también se genera con la participación de elementos contextuales, y en un clima áulico propicio, espacio para moverse, con disponibilidad de elementos para sostener jornadas prolongadas, músicas con letras inspiradoras y destinadas a fortalecer conceptos de la investigación. La música en tanto artefacto pedagógico, fue implementado como motor de creación, anclada a las significaciones particulares.

Los encuentros los realizamos en una modalidad híbrida que ensambla encuentros virtuales y presenciales. Semanalmente nos encontramos un día durante 2 horas reloj y mensualmente durante una jornada presencial de 4 horas reloj.

Imagen 1: Fotografía tomada a docentes-estudiantes en el primer encuentro durante la construcción de la cartografía social pedagógica.

Asumimos la noción de encuentro para situarnos en otro encuadre diferente al de la clase y disponer de otro modo al aprendizaje. Nuestro principal desplazamiento fue el de salir del lugar de enseñar y explicar, muy instalado en los procesos de formación, para escuchar y acompañar con apenas orientaciones y gestos mínimos. En el decir de Skliar (2011) "enseñar (…) quizá signifique renunciar de plano a todo aquello que huele al 'yo' como impostura, como amenaza, como aquello que se ofrece pero cuya palabra no se retira jamás" (p.11) y más adelante comenta que "Se explica, pues se ha creado con anterioridad un incapaz que necesita de la explicación. La invención y la construcción de la incapacidad del otro es aquello que posibilita el nacimiento de la figura del explicador" (Skliar, 2011; 11).

Con ello vamos trabajando pedagógicamente el doble anclaje territorial y epistemológico: territorial en tanto recuperación de experiencias que transversalizan lo pedagógico y lo posible en generación de nuevas realidades. Lo epistemológico, en tanto que posibilita miradas diferentes sobre problemas y situaciones ya conocidas pero atravesadas por preguntas surgidas desde lo colectivo y desde nuevas comprensiones de la ciencia, con lo cual avanzamos en lo proyectual generativo, aunque todos los componentes se articulan e implican unos a otros.

6. A modo de cierre

"Respirar para sacar la voz
Despegar tan lejos como un águila veloz
Respirar un futuro esplendor
Cobra más sentido si lo creamos los dos
Liberarse de todo el pudor
Tomar de las riendas, no rendirse al opresor
Caminar erguido sin temor
Respirar y sacar la voz"
(Sacar la voz - Tijoux Ana, 2013)

Es un trabajo en proceso que requiere profundización y otras experiencias de reflexión que contribuyan a fortalecer la estrategia. El mismo se termina de completar con la vivencia de las docentes-estudiantes que por su propia condición de docentes en proceso de formación continua tienen mucho para aportar a la estrategia de enseñanza proyectual. Por lo que una continuidad posible es la articulación con las experiencias, bitácoras y procesos de las docentes-estudiantes que se aniden y hagan otros relatos nuevos.

La próxima etapa de reflexiones, la realizaremos entrelazando nuestra reflexión con lo que las docentes-estudiantes apuntan en sus bitácoras personales las que sin dudas podremos disfrutar y analizar en forma conjunta, ya que el clima de los encuentros sentó bases de confianza, siendo la honestidad la artífice de la misma. Honestidad que nos puso al desnudo y fortaleció en la incertidumbre que supone trabajar desde lo proyectual hacia lo generativo.

7. Bibliografía

Barragán León, Andrea Natalia (2019). "Cartografía social: lenguaje creativo para la investigación cualitativa". Sociedad y Economía, núm. 36. Facultad de Ciencias Sociales y Económicas- Universidad del Valle. Colombia.

Blanco, Mercedes (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos (México, D.F.)*, *24*(67), 135-156.

Deleuze, Gilles (1971). Nietzsche y la filosofía. Barcelona: Anagrama.

González Jiménez, Javier (2012). Pensamiento del profesor novel de inglés Acercamiento a su problemática durante el periodo de iniciación profesional: un estudio de caso autobiográfico. Tesis doctoral. Facultad de educación y trabajo social. Universidad de Valladolid.

Guerra Martínez, V. S. (2019). Investigación Proyectual y Collage. VII Jornadas de Investigación "Encuentro y Reflexión". ISBN 978-987-4415-32-5.

Jarabe de Palo (1998). "Depende". Archivo audiovisual.

Larrosa, J (2006) "La experiencia y sus lenguajes". Conferencia Dpto. de Teoría e Historia de la Educación. Universidad de Barcelona. España.

Landín Miranda, M; Sánchez Trejo, S. I. (2019) "El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa". Educación XXVIII(54), marzo 2019, pp. 227-242 / ISSN 1019-9403. Universidad Veracruzana, México.

Litwin, E. (1997) "Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior". Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.

Piedrahita, C. (2014). Reflexiones metodológicas. Acercamiento ontológico a las subjetividades políticas. En A. Díaz, C. Piedrahita. y P. Vommaro (Eds.), *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (pp. 15 - 31). Bogotá: CLACSO. Colombia.

Pascual Cantero, Muerdo (2013). "Semillas". Archivo audiovisual.

Pokropek, J., Marmolejo Cueva, M.C. y Vásquez Coisme, L.D. (2022). La experimentación proyectual en la enseñanza: Enseñar a construir sentido. Modelo Didáctico Proyectual para Entornos Virtuales. (MDPEV) Cuaderno 135 | Centro de Estudios en Diseño y Comunicación (2021/2022). pp 87-105 ISSN 1668-0227.

Revelo Sanchez, O; Collazos Ordoñez, C.; Jimenez Toledo, J. (2017). "El trabajo colaborativo como estrategia didáctica para la enseñanza/aprendizaje de la programación: una revisión sistemática de literatura". Instituto Tecnológico Metropolitano. Colombia.

Rodríguez, Silvio (1994). "Escaramujo". Archivo audiovisual.

Sanjurjo, M. (2018). Didáctica proyectual. Cambios y permanencias en las prácticas de enseñanza del proyecto. XXXII *Jornadas de Investigación / XIV Encuentro Regional,* (págs. 25-32). Buenos Aires. Argentina.

Sirvent, M. T. (2007) “El proceso de investigación”. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires. Argentina.

Skliar, C. (2011). Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo literario. *Plumilla Educativa* 8, (2), 11-22.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2007) ¿Qué es la documentación narrativa de experiencias pedagógicas? Buenos Aires, Argentina: Colección de materiales pedagógicos.

Tijoux Ana (2011) “Sacar la voz”. Archivo audiovisual.

Vasilachis, I. (2019) “Estrategias de investigación cualitativa”. Biblioteca de Educación. Buenos Aires. Argentina

Witteveen Axel Patricio Fernando (2005) “Miradas”. Archivo audiovisual.

"La Intervención Educativa del Profesional de Educación Especial.

Reflexiones desde la formación"

Britos Sosa, Susana

Paoloni Abbate-Daga, Magalí

Este trabajo se realizó en el marco del Proyecto de Investigación Promocionado PROIPRO N°04-1420 *"Las trayectorias educativas integrales de personas con discapacidad y la intervención del profesional de la Educación Especial"* perteneciente a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis, Argentina. Este Proyecto tiene como propósito investigar temáticas implicadas en el campo de la Educación Especial. El presente escrito busca informar respecto de las interpretaciones realizadas a partir de las concepciones sobre la Intervención Educativa del Profesor de Educación Especial por parte de estudiantes del último año del Profesorado de Educación Especial (Plan Ord CD N° 013/00 – Rec. 03/05).

El trabajo investigativo se llevó a cabo en en calidad de pasantes en investigación en el marco del mencionado PROIPRO, durante el segundo cuatrimestre del 2022. Implicó una búsqueda bibliográfica en internet relacionada con el tema de la intervención educativa del Profesor de Educación Especial, consulta y selección de aportes más relevantes. La exploración bibliográfica tuvo el objetivo de organizar el marco teórico de referencia que orientó el análisis y la comprensión de las respuestas dadas por los estudiantes entrevistados, todos del último año de dicho profesorado.

Cabe aclarar que en este trabajo no se busca generar verdades absolutas, sino que se pretende avanzar en la comprensión de los significados y sentidos que dicho grupo de estudiantes atribuyen a la intervención educativa del profesional de la Educación Especial.

Poder llegar a acuerdos y conceptualizar sobre dicha intervención es clave, puesto que la determina y da la posibilidad de inferir los supuestos que subyacen en torno a la persona con discapacidad.

PALABRAS CLAVES: intervención educativa, educación especial, derechos, formación

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación se realiza en el marco de PROIPRO N°04-1420 "Las trayectorias educativas integrales de personas con discapacidad y la intervención del profesional de la Educación Especial". La Pasantía se desarrolla en el 2° Cuatrimestre del corriente año. El citado PROIPRO surgió desde espacios curriculares de la Carrera Profesorado de Educación Especial de la FCH de la UNSL. La investigación de este proyecto es guiada por los siguientes objetivos generales:

- Conocer y comprender cómo son las trayectorias educativas integrales de las personas con discapacidad.
- Conocer y comprender cómo piensan los profesionales y estudiantes del campo de la Educación Especial estas trayectorias y cómo intervienen.

En el escrito se plasman las interpretaciones y reflexiones de dos estudiantes avanzadas de la Carrera Profesorado de Educación Especial, FCH, UNSL, en carácter de pasantes de investigación en el PROIPRO N°04-1420. En torno al segundo de los objetivos antes enunciados, se realiza el análisis e interpretación de las miradas que tienen estudiantes de 4º y último año de dicho Profesorado acerca de la intervención educativa de este profesional. La finalidad es llegar a acordar diferentes significados y sentidos, y conceptualizar dicha intervención en el marco de la nueva conceptualización de la discapacidad.

Desde los inicios de nuestra formación siempre, entre compañeros, fueron surgiendo interrogantes acerca de la intervención educativa del Profesor de Educación Especial. Con el correr de los años nos encontramos que el campo de la Educación Especial involucra la problemática de la Discapacidad, su concepción, es un tema que constantemente está en investigación y evolución. La discapacidad es un constructo que fue evolucionando históricamente. En este sentido, la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010) al respecto indica:

> El constructo de discapacidad ha evolucionado de ser una característica o rasgo centrado en la persona (designado con frecuencia como déficit) a constituir un fenómeno humano con su génesis en factores sociales y/o orgánicos. Estos factores sociales y orgánicos dan lugar a limitaciones funcionales que reflejan una incapacidad o limitación tanto en el funcionamiento personal como en el desempeño de los roles y tareas que se esperan de una persona en un contexto social. (p.20)

En este escenario, el trabajo de investigación consistió, en primer lugar, en llevar a cabo una búsqueda bibliográfica en diferentes textos físicos y en la Web, consultando diferentes plataformas y repositorios de publicaciones de carácter científico que aborden el tema de la intervención educativa del Profesor de Educación Especial. Posteriormente, a partir de los aportes más relevantes se realizó una selección teniendo en cuenta su coherencia con las nuevas conceptualizaciones; Además, se realizaron entrevistas a estudiantes del último año del Profesorado en Educación Especial que posibilitaron un análisis e interpretación de las respuestas a la luz de los referentes teóricos pertinentes.

APORTES SIGNIFICATIVOS ACERCA DE LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA DEL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Ante la necesidad de conocer sobre el estado actual del tema, se desarrolló una búsqueda bibliográfica que consistió en consultar en navegadores web como "*Google"; "Google Academy";* y diferentes textos físicos relacionados con la temática como lo es la enciclopedia de "*Cómo Integrar: Necesidades Educativas Especiales e Inclusión Escolar",* entre otros. En la revisión de la literatura sobre el tema concretada por la exploración antes mencionada, se advierte la escasez de material bibliográfico referido, específicamente, a la intervención educativa del Profesor de Educación Especial.

Inicialmente se partió de conceptos generales como lo es el de Intervención Educativa como el acuñado por Touriñan López (2019). Este autor la definió en estos términos: "La Intervención Educativa es la acción intencional para la realización de acciones que conducen al logro del desarrollo integral del educando", y explica que se realiza a través de procesos autoeducativos y heteroeducativos los cuales pueden ser formales, no formales o informales.

> El citado autor también define la Intervención Pedagógica planteando:
>
> Es la acción intencional que desarrollamos en la tarea educativa en orden a realizar con, por y para el educando los fines y medios que se justifican con fundamento en el conocimiento de la educación y el funcionamiento del sistema educativo. (Touriñán, 1987)

Según los aportes de este autor inferimos que la Intervención Educativa se relaciona con la idea de educación permanente y de aprendizaje a lo largo de la vida, mientras que la Intervención

Pedagógica se circunscribe al ámbito formal correspondiente al Sistema Educativo, además incluye la tarea pedagógica dentro de la educativa, dotando de carácter más abarcativo a esta última.

Por su parte, Vetorazzi y Cortese (2016) expresan: "La Educación Especial tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, sumamente imbricados, difícil de desentrañar, debe pensarse como un campo de conocimiento dinámico, en constante modificación" (p. 80).

El aporte de estas autoras permite reflexionar que la complejidad del campo de la Educación Especial y su constante cambio y evolución, impacta generando cambios en las intervenciones educativas.

En este sentido, siguiendo a Caniza de Paez (2010)

> La misión y la visión de la Educación Especial son las acciones tendientes a favorecer la integración a las escuelas comunes, y aumentar las intervenciones educativas propuestas desde las escuelas especiales, favoreciendo el acceso a la educación de niños y jóvenes que debido a la complejidad de sus cuadros asisten a estas instituciones. (XIX Jornadas Nacionales de RUEDES. p98)

Siguiendo este planteo podría entenderse que el acceso a la escuela común no consiste en el simple hecho de que la persona con discapacidad asista a ella, sino que debe construir, en la medida de sus posibilidades, los conocimientos curriculares socialmente aceptados. Además, debe ser un sujeto capaz de decidir en base a sus intereses y necesidades, logrando un proyecto de vida autónoma. A esto lo podemos ver plasmado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, donde Argentina, en tanto Estado Parte, aprobó dicha Convención por Ley 26.378 y sostiene que

> Es el derecho de las personas con discapacidad a educarse en las mismas escuelas que el resto de las personas. Para asegurar ese derecho, los Estados tienen la obligación de dar apoyo para que las personas con discapacidad puedan educarse en igualdad con los demás. Los Estados también tienen la obligación de garantizar que las personas con discapacidad accedan a la educación superior y el aprendizaje durante toda la vida. (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, incorporada a la Normativa Nacional por Ley 26.378)

Finalmente, otros artículos hacen referencia a la función de la Educación Especial resumida en acciones para el desarrollo de las personas con discapacidad dentro de una institución escolar cómo es el Círculo Latino Austral S.A. Departamento Pedagógico (2010) sostiene

- Proveer a los alumnos con discapacidad las prestaciones necesarias para hacerles posible el acceso al currículo, y contribuir así a que logren el máximo de su desarrollo personal y social.
- Promover y sostener estrategias de integración y participación de las personas con discapacidad en los ámbitos educativo, social y laboral.
- Extender recursos y apoyos a todos los sectores de la comunidad educativa, a fin de mejorar la calidad de la oferta pedagógica, potenciando la inclusividad de las instituciones.
- Propiciar la participación activa de los padres, quienes deben estar involucrados y compartir el compromiso por las acciones previstas en el proyecto educativo de sus hijos.

A modo de resumir lo expuesto hasta este momento, a partir de la revisión que dió lugar a conocer y profundizar saberes sobre el tema, se registra que entre las funciones actuales de la Educación Especial se pone énfasis en la promoción de la inclusión de las personas con discapacidad en ámbitos educativos, sociales y laborales a lo largo de su vida. De esta manera, la intervención educativa en el complejo y cambiante campo de la Educación Especial, implica trascender el ámbito escolar articulando acciones con los otros ámbitos educativos? y con los protagonistas de los mismos.

RECOLECCIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

En el marco del PROIPRO una de las preguntas de investigación que se plantea es la siguiente

- ¿Qué comprenden los profesionales y estudiantes del campo de la Educación Especial de las trayectorias educativas integrales de las personas con discapacidad y cómo intervienen para apoyar a su proceso educativo?

Dicha pregunta dio lugar a preguntas que se realizaron en la entrevista a los/las estudiantes: "***¿Cómo definen las prácticas profesionales del profesor de Educación Especial?" "¿Dónde se imaginan trabajando?"***. Las entrevistas fueron realizadas en el marco

de la materia “Práctica VI: Estudio de casos”, que dentro del eje de prácticas de la formación se caracteriza por el estudio y análisis de casos específicos, donde los protagonistas son personas con discapacidad en diferentes ámbitos educativos. Dicha práctica corresponde al primer cuatrimestre de 4º año y tiene como uno de sus objetivos:

- *“*Construir conocimientos sobre la intervención educativa en el campo de la Educación Especial*”.*

A lo largo de nuestra formación y a partir de las sucesivas aproximaciones al campo de la Educación Especial que nos aportan los espacios de Prácticas, nos vamos adentrando en el universo de la misma y descubrimos que nuestro rol va más allá de la escuela especial y que nuestra intervención educativa se puede ejercer a lo largo de toda la vida de la persona con discapacidad y en distintas instituciones formales y no formales. En el Plan de Estudio de la carrera (Ord CD N° 013/00 – Rec. 03/05) se plantea:

> El presente proyecto de Plan de Estudios, tiene por objetivo general formar profesionales capacitados para actuar reflexivamente en función del análisis crítico del medio socioeconómico, político y cultural, en el campo de la Educación Especial, formal, no formal e informal, para producir las transformaciones necesarias. (P.2)

Esto converge con el objetivo de la intervención educativa del profesional de Educación Especial, que según Vetorazzi y Cortese (2016), consiste en

> Buscar la formación de un sujeto con conciencia crítica de los aspectos sociales, que sea autónomo, capaz de construir los sentidos implícitos en los diversos hechos sociales y, a la vez, capaz de expresar sus propias opiniones, un sujeto con su propia voz y elección (p:92);

En cuanto al análisis de las respuestas dadas por los/as estudiantes de la Práctica VI: Estudio de Casos, del año 2021, acerca de las prácticas profesionales del Profesor de Educación Especial vimos que enunciaron distintos ámbitos de trabajo como por ejemplo:

- {...} prácticas que están orientadas a la inclusión, es decir darle a todos los alumnos las mismas oportunidades de aprender dentro de un aula común más allá de su condición. (Brenda)
- Los lugares en donde trabaja un profesor de Educación Especial es dentro de una escuela realizando integraciones, trabajando dentro de un equipo interdisciplinario, centros de salud o centros de rehabilitación. (Cecilia)

- El profesor de Educación Especial tiene un abanico amplio desde donde se puede desempeñar, pero considero que cuando el docente está haciendo integraciones en la escuela común su rol es el de conector, de puente para que todos accedan de la mejor manera a la educación. Puede trabajar en un centro privado como apoyo a la educación, en una escuela común siendo docente de aula, como maestra integradora dentro del aula común, en una escuela de educación especial, etcétera. (Valentina)
- Las prácticas profesionales del Profesor de Educación Especial están orientadas a conseguir que los estudiantes que presentan dificultades del aprendizaje con diferentes causalidades u orígenes, puedan acceder a una educación y aprender los contenidos planteados en Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de Argentina, así como aprendizajes que brinda el recorrido de la escolaridad, teniendo como fin formar personas para que formen parte de la sociedad en un futuro; por lo que no se limita a una Escuela Especial. *(*Wanda)

En las respuestas se identifican múltiples y variados ámbitos en los que los Profesores de Educación pueden llevar a cabo sus intervenciones educativas. Uno de ellos es en la Educación Común (escuelas y aulas). Aluden en estos casos a la integración y a la inclusión. Esto nos remite a La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), la cual expresa que todas las Personas con Discapacidad tienen derecho a la educación sin discriminacion y en igualdad de oportunidades. También declara:

> **2.** Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:
>
> **a)** Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad

Al respecto, la Ley de Educación Nacional 26.206 aprobada el 14 de Diciembre de 2006 establece:

> La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. {...} La Educación Especial brinda atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común (Artículo 42).

También se mencionan otros ámbitos de trabajo: Trabajar en equipo interdisciplinario; en centros de salud; en centros de rehabilitación; en un centro privado ofreciendo apoyos a la educación.

Lo que no se infiere es que piensen la intervención educativa de este profesor en diferentes etapas de la vida de una persona con discapacidad.

Desde la perspectiva del Proyecto de Investigación se entiende por intervención educativa

> como una provisión de apoyos que trasciende el ámbito estrictamente escolar y se extiende a lo largo de la vida de la persona con discapacidad. Esta intervención implica un trabajo en equipo entre distintos profesionales (profesores de educación especial, psicólogos, trabajadores sociales, fisioterapeutas, acompañantes terapéuticos, kinesiólogos, otros) y la familia de la persona con discapacidad, centrados todos en dicha persona. Es esencial iniciar este trabajo desde la más temprana edad posible con claras intenciones de acompañar el desarrollo y la constitución de la persona con discapacidad como sujeto de derecho. Centrarse en la persona con discapacidad implica poner en el centro la realidad de esta persona, sus fortalezas, deseos, intereses, miedos, entre otros aspectos. Exige considerar en los procesos de valoración y evaluación múltiples dimensiones: Habilidades intelectuales, conducta adaptativa, salud, interacción/participación y contexto. Tener en cuenta el contexto supone involucrar a la familia, sus valores, su cultura. Es reconocer el contexto como un escenario de impacto individual y cómo hace que cada historia sea particular (Programa La intervención educativa en la problemática del desarrollo mental y motor, 2022)

En síntesis, la intervención educativa en la problemática de la discapacidad requiere al profesor de Educación Especial, “profundo conocimiento y comprensión de todas estas temáticas, capacidad para relacionar teoría-práctica, altos niveles de creatividad e ingenio, apertura para trabajar con otros y disposición para enfrentar el desafío constante que dicha intervención supone”. (Programa La intervención educativa en la problemática del desarrollo mental y motor, 2022)

Llegados a este punto es relevante el aporte de Parrilla Latas (1997) quien escribe:

> La educación especial puede tener fines no exclusivamente educativos, pero en todo caso la consecución de los mismos implica medios o fines intermedios de ese carácter. La consecución de los mismos puede no ser un problema exclusivamente educativo, pero sí necesariamente también educativo. Desvinculados del contexto educativo, llevarían, como decimos, a intervenciones educativas segmentarias que no serían realmente pedagógicas. Podemos, por ejemplo, estar ante una práctica educativa fuertemente enraizada y apoyada en disciplinas no específicamente educativas con las que mantiene relaciones de interdependencia, pero el propósito educativo es inherente a la práctica misma de la educación especial. (P.54)

Se llega a la conclusión de que la intervención educativa de un profesional de Educación Especial consiste en toda actuación que personaliza la actuación que centra la atención en las personas con discapacidad promoviendo su participación activa en el aprendizaje en distintos contextos y reduciendo su exclusión tanto dentro como fuera del sistema educativo; brindándole a la persona con discapacidad todas las oportunidades posibles para aprender y desarrollar la capacidad de autodeterminación, necesarias para tomar decisiones y ser capaces de ser sujetos críticos y poseedores de derechos y valores en los diferentes aspectos y contextos y a lo largo de sus vidas.

Bibliografía:

- Caniza de Paez, 2010. XIX Jornadas Nacionales de RUEDES. Recuperado de: https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/ruedes/ACTAS_RUEDES_XIX.pdf

- Circulo Latino Austral S.A. Departamento Pedagógico. (2010) Grupo Clasa. *Cómo Integrar: Necesidades Educativas Especiales e Inclusión Escolar*.

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

- Ley de Educación Nacional 26.206.

- Ley simple: Derechos de las Personas con Discapacidad/argentina.gob.ar. Recuperado de: https://www.argentina.gob.ar>justicia

- Lopez Alvarez, Guillermo. (2019) XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COME.

- Parrilla Latas, A. (1977) *La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo*. Recuperado de:

https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/16405/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Revista Cubana Salud Pública (2008) *El artículo de revisión*. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-34662008000400011

- Schalock, R. (2009) *Asociación Americana De Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. Discapacidad Intelectual, Definición, clasificación y sistemas de apoyo*, undécima edición- Alianza Editorial.

- Touriñan Lopez, J. M. (2022). *Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educativa: la mirada pedagógica*. Revista Portuguesa de Pedagogia, Extra-Série 2011(2011), 283-307. http://hdl.handle.net/10316.2/5325

- Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Humanas. P*lan de Estudios de la Carrera Profesorado de Educación Especial* (Ord CD N° 013/00 – Rec. 03/05). Recuperado de: http://humanas.unsl.edu.ar/archivospdf/PE_Prof_Edu_Esp_13_00.pdf..

- Vetorazzi, C. (2016). *El quehacer profesional del profesor en Educación Especial desde las voces de los estudiantes de la carrera*. *RUEDES, Año 5 (7)*(2016), 78-107.

La uberización del trabajo docente en la provincia de San Luis

Universidad Nacional de San Luis
Campanella, Mara
ymcampanella@email.unsl.edu.ar
Orozco, Antonella
orozcoantonella123@gmail.com

Palabras claves: docentes- derechos laborales- uberización- reformas educativas- precarización laboral

1. Introducción

El presente trabajo pretende abordar la problemática vinculada a las transformaciones de la organización laboral de los docentes que trabajan en Escuelas Generativas de la provincia de San Luis, bajo la figura del monotributo.

Este tema es de nuestro interés debido a que es la realidad cercana en la que vemos insertarse a muchos docentes jóvenes que, ante la imposibilidad de ingresar al sistema público, se ven en la encrucijada de iniciar su actividad docente en este tipo de instituciones. Nos moviliza la necesidad de problematizar el campo laboral de los profesores en nuestra provincia, dado que muchos de ellos son formados en nuestra universidad, en la que existe una escasa reflexión sobre el tema.

En primera instancia, haremos un recorrido teórico sobre los cambios generales en la organización del trabajo para arribar al concepto de uberización, que a nuestro entender, nos permite analizar la reconfiguración del trabajo docente en las escuelas generativas. Para ello retomaremos el testimonio de una profesora que nos ayudará a complementar con el análisis de la normativa de las Escuelas Generativas. En este sentido, la bibliografía nos servirá de sustento.

Partiremos de analizar las transformaciones del trabajo docente que, al decir de Birgin (1999), pasó de "profesión libre a profesión de Estado" hacia fines del siglo XIX. Ello implicó la regulación del trabajo, de la formación, de las titulaciones, etc.

Estas regulaciones se han mantenido más o menos estables a lo largo de todo el siglo XX.

Es decir que el surgimiento y consolidación del Sistema Educativo en Argentina tuvo al docente como trabajador del Estado por regla general.

Sin embargo, en las últimas décadas, esa regulación general empezó a fragmentarse, al surgir nuevas condiciones que colocan al trabajador docente cada vez más alejado de su dependencia con el Estado (sea éste provincial o nacional).

Guiarán este trabajo algunas preguntas como: ¿a qué se debe este cambio de las condiciones del trabajo docente? ¿sobre qué fundamentos asistimos al desarme/desarticulación del *Estado docente*? ¿Qué herramientas tenemos los trabajadores para defender un marco regulatorio general de derechos?

1. **Emergencia de las Escuelas Generativas y su marco normativo (breve descripción de los aspectos pedagógicos)**

Las Escuelas Generativas fueron creadas en la provincia de San Luis en el año 2016 bajo el gobierno de Alberto Rodríguez Saá. Forman parte de una nueva configuración institucional en el Sistema Educativo provincial y vienen a sumarse a propuestas preexistentes, tales como las Escuelas Autogestionadas y Digitales.

Presentadas como un nuevo proyecto pedagógico de innovación, son escuelas de gestión social, que pueden abarcar todos los niveles obligatorios. Funcionan en espacios no formales, como clubes, academias de danzas, espacios gubernamentales ligados a la cultura, el arte o el deporte. En la actualidad, existen 32 escuelas en el ámbito urbano y 122 en el ámbito rural, con una matrícula total de 5113 estudiantes, según datos del Presupuesto Provincial del año 2023.

Respecto a la Gestión, ésta puede ser ejercida por personas jurídicas como Organizaciones Sociales, Fundaciones, Asociaciones Civiles sin fines de lucro, Organismos no gubernamentales, entre otros.

En los lineamientos (artículo 2) explicitados en la Ley que las regula (Ley N° II-1011-2019) se propone que los estudiantes sean el centro del proceso de aprendizaje, favoreciendo su libertad.

El formato es no graduado. Se habla de nuevos modos de interacción social y del uso del tiempo, a la vez que propone "dinámicas más horizontales y participativas" en los equipos de docentes y coordinadores.

Uno de los lineamientos más sobresalientes es el que establece el desarrollo del proyecto educativo institucional en torno a un "eje disparador como el deporte, la danza, la comunicación, el medio ambiente, la música, el teatro, la informática, las ciencias".

Según la Ley, los títulos otorgados tienen validez nacional. Sin embargo, hay serias sospechas sobre la validez de los mismos ya que no existen presentaciones ante el Ministerio de Educación de la Nación para solicitar la habilitación de estos establecimientos.

La planta docente está conformada de manera similar a lo dispuesto para las escuelas digitales: 6 docentes para una matrícula de 100 estudiantes. Estos docentes son polivalentes, ya que se desempeñan en distintas asignaturas e incluso en distintos niveles educativos indistintamente. La ley establece que la titulación de los docentes debe ser "docente y/o habilitante". Su contratación es a plazo fijo, al igual que en las otras "propuestas innovadoras" de la provincia, donde no interviene la Junta de Clasificación.

El resto de los trabajadores que cumplen una función docente ingresan como talleristas, a los que se les pide estar inscriptos en el monotributo para poder facturar. Un trabajo bajo el velo de una falsa autonomía.

2. Cambios en la organización del trabajo y surgimiento de la uberización

Los cambios producidos en la materialidad del trabajo a nivel mundial, a partir de la década de 1970, implicaron una mecanización de acciones que anteriormente eran realizadas de manera directa por el obrero de forma manual.

Estos procesos de automatización y mecanización en el trabajo generaron una diferenciación interna de la clase obrera a nivel mundial. Así, la porción de la clase obrera que ve simplificada su tarea por el avance tecnológico, es despojada de atributos productivos. Como contraparte, la porción de la clase obrera ligada al desarrollo tecnológico necesita expandir su subjetividad productiva, con la incorporación de nuevos atributos debido a su tarea compleja, en el marco del nuevo esquema de organización del trabajo.

Tenemos entonces a partir de la década del ´70 una nueva división internacional del trabajo, en la cual los países del este y sudeste asiático concentran el trabajo más simple, mientras que los países clásicos - entendidos como aquellos cuyas fuerzas productivas están constituidas por capitales medios - concentran la ejecución del trabajo complejo.

Es a partir de ese momento que la flexibilidad y la precariedad laboral se impusieron como parte de la conmoción de la condición salarial en las sociedades del capitalismo industrial (Castel 2007). El quiebre con la anterior división social del trabajo, la revolución científico-tecnológica de los medios de producción, la desregulación laboral y la desvinculación masiva de los individuos de los sistemas de protección característicos del Estado de Bienestar son las características del nuevo escenario mundial. (Castel; 1997; Lessenich; 2008).

La precarización del trabajo se inscribe en un proceso amplio, desarrollado a partir de la década de los noventa, que fue la reforma laboral donde se pusieron en cuestión las leyes y estatutos que regulaban el trabajo. De este modo se intentaron implementar medidas tendientes a la flexibilización laboral.

En los últimos años, la precarización laboral ha cobrado un nuevo significado, al emerger relaciones laborales que se disfrazan bajo el manto de la autonomía. Este proceso ha recibido el nombre de uberización, entendida como el proceso en que el trabajador se ve despojado de derechos, garantías y protecciones asociados al trabajo y acarrea con los riesgos y costos de su actividad. Un proceso en el cual las relaciones sociales de trabajo asumen la apariencia de 'prestación de servicios' invisibilizando la relación de asalariamiento y de explotación del trabajo. (Antunes citado por Marrero; 2021, p.1)

Este término es presentado desde los sectores que lo promueven como un modelo económico innovador y colaborativo, en el cual los trabajadores serían una especie de "colaboradores" o "emprendedores". Tiene su origen en los trabajadores digitales, precisamente está dirigido a las empresas de delivery por plataforma como Pedidos Ya, Rappi, Glovo, entre otras.

Así mismo, la uberización busca transformar la figura del trabajador a mero factor productivo, con el fin de encargarse de su propia reproducción social - "soy mi propio jefe"-. En este proceso, el tiempo laboral y no laboral se desvanece, lo que supone que todo el tiempo de vida del trabajador es un tiempo potencial de trabajo.

3. El trabajo docente como profesión de Estado y su carácter de trabajo asalariado

Para analizar los cambios en la organización laboral que afectan de manera directa a los docentes es necesario hacer una mención sobre cómo este trabajo se configuró en una profesión de Estado y su consecuente proceso de asalarización.

Según Birgin (1999) el trabajo docente en la primera mitad del Siglo XIX estuvo caracterizado por una relación directa entre maestros y familias o comunidades. Al no existir una educación sistemática, quedaba librada al azar la instrucción básica de los niños. Aquellas familias que pudieran pagar un profesor, se garantizaban el acceso a la educación.

Por su parte, quienes oficiaban de profesores eran personas idóneas, con diversa formación. Eran parte de lo que la autora considera una "pedagogía espontánea", donde primaba el saber empírico, dado a través de la experiencia concreta.

Luego de varios intentos de organizar y centralizar la formación docente, recién en la segunda mitad del siglo XIX - junto con la conformación del Estado-Nación - se da un proceso de estatización de la educación.

El Estado, entonces, cumplía dos funciones simultáneas: ser el empleador y el organizador de la formación docente, ambas funciones necesarias para la expansión del sistema educativo.

En esa nueva configuración, se dio inicio a la proletarización del trabajo docente.

3.1 ¿Qué entendemos por proletarización?

En el caso de los trabajadores intelectuales, el proceso de proletarización estaría dado por el paso de la venta directa de los servicios profesionales (siempre de acuerdo a las leyes del mercado) a la venta de la capacidad de producir esos servicios, lo que comúnmente conocemos como fuerza de trabajo. (Donaire, 2012)

Por otra parte, la proletarización del trabajo intelectual implica (al contrario de lo que sucede con los trabajos manuales en la producción capitalista) una articulación de actividades, que se daban de manera aislada e independiente, en una unidad. Esta articulación se da a través de la incorporación de los trabajadores intelectuales en la relación salarial, tanto en forma como en

contenido. Es decir, en una relación en donde el trabajador ya no se apropia de manera íntegra del producto de su trabajo, sino que recibe a cambio de él el valor de los medios de vida necesarios para poder reproducir su fuerza de trabajo (Donaire; 2012, p. 63)

Desde esta perspectiva, el trabajo docente adquiere las características de la proletarización, al generarse las condiciones para la compra- venta de fuerza de trabajo.

4. De proletarizado a *uberizado*: nuevas condiciones para la compra-venta de la fuerza de trabajo

Las conquistas logradas por las organizaciones sindicales docentes se plasmaron en los Estatutos (tanto el nacional de 1958 como los provinciales) y posicionaron a la actividad como un trabajo estable, con un marco de garantías laborales que en los años recientes se han intentado desmontar.

Desde el punto de vista laboral, la descentralización educativa - que terminó de concretarse en la década de 1990 - implicó una fragmentación de las condiciones de trabajo en unidades menores como las provincias. Asimismo, el repliegue del "Estado Docente" dio lugar a la emergencia de nuevos actores que comparten la responsabilidad por la educación.

En este contexto, el trabajo docente fue atravesado por las condiciones de intensificación, flexibilización y precarización que imperaban en el resto del mercado laboral.

Tal como señalan Jaimovic y otros (2004) se han introducido nuevos modos de contratación, a la vez que las posibilidades de acceder a la estabilidad en el puesto de trabajo se ha visto limitada por las dificultades para titularizar las horas y cargos. De la mano de lo anterior, los docentes en condición de interinos y suplentes han ido en aumento.

En el caso de San Luis, desde la emergencia de las escuelas autogestionadas a principios de los 2000, a las que posteriormente se sumaron las escuelas digitales en 2010 y las generativas en 2016, los trabajadores por regla general son contratados a plazo fijo, por períodos que varían entre los 3 meses y el año. No están alcanzados por el Estatuto docente, por lo que sus derechos laborales se ven restringidos y varían de institución en institución.

En el caso de las Generativas, se introdujo una nueva figura que es la de docente tallerista, que se encuentra en un marco de total desprotección, al ser contratado como monotributista.

Son condiciones bajo una inmensa desigualdad; ya que no cuentan con un sueldo fijo, permisos, licencias ni obra social.

En palabras de una docente que nos brindó su testimonio:

> *"Fui contratada como tallerista de Lengua, de modo que se pierden los beneficios laborales [...] A la escuela ella le facturó en modo de monotributo las horas y ellos me pagan de esa manera, por lo tanto si necesito una licencia o tomarme un día por alguna emergencia me descuentan el día porque no me presenté a laburar. El tema de seguro, no firmé nada que tenga que ver con el seguro de la escuela, y no tengo obra social. Tengo entendido que anotándote como monotributista tenés una obra social, el tema es que no lo proporciona la institución ni el gobierno nacional ni el gobierno provincial sino que vos lo pagas a través del monotributo"*

La figura del tallerista es pensada desde la creación de las escuelas generativas como un trabajador de paso. Dentro del perfil supuestamente innovador de estas instituciones, en el que se fomenta trabajar por proyectos, los talleristas serían profesionales de diferentes rubros y disciplinas que aportarían a la concreción de cada proyecto que las escuelas creen. Por eso, a medida que los proyectos cambian, cambiarían las necesidades de los perfiles profesionales de los talleristas.

En los hechos, esta figura se está utilizando para cubrir las áreas del currículum obligatorio, tales como Lengua, Inglés, Educación Artística, Historia, entre otras.

Por la misma limitación de la planta docente establecida en la ley II-1011-2019, consideramos que la precarización a la que se ven sometidos cientos de docentes monotributistas en estas escuelas, lejos de ser una tergiversación del proyecto inicial, está en la génesis del mismo.

5. ¿Regreso de la docencia como profesión libre?

La uberización del trabajo docente, en la que se invisibiliza la relación salarial y de explotación, modifica las condiciones en las que la fuerza de trabajo se compra y se vende, interfiriendo en los lazos de solidaridad en las que el trabajo asalariado se desarrolla en la sociedad capitalista.

La figura del docente como profesional autónomo nos transporta al siglo XIX, a un momento previo a la existencia de un Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, en la sociedad actual es inimaginable su anulación. Las escuelas cumplen, al menos, dos funciones básicas: son el medio de socialización primaria y además proporcionan los atributos productivos necesarios para el mundo del trabajo.

¿Qué es lo que ha cambiado entonces para que en la actualidad se intente retrotraer las condiciones laborales de los docentes al momento previo de la conformación del Estado?

¿Por qué el Estado (nacional, provinciales) propicia la desregulación laboral y la fragmentación del colectivo docente?

¿Qué herramientas tenemos los trabajadores de la educación para resistir las nuevas condiciones que se nos imponen?

En lo cercano, encontramos que en el presente año se empezó a denunciar con mayor fuerza la precarización a la que son sometidos los docentes que se desempeñan en los distintos formatos escolares de la provincia.

En las movilizaciones llevadas a cabo en defensa del Estatuto docente en los meses de junio y septiembre se leyeron carteles con las consignas “no al monotributo”, “no quiero ser docente monotributista”.

En el mes de mayo desde el sector gremial, constituido en Frente e integrado por los sindicatos UDA, UTEP-SL, ASDE y SADOP, se hizo pública una declaración que denunciaba:

> “Las consecuencias de dicho proyecto hoy se ven reflejadas en la precarización laboral de las/os trabajadores de la educación, en los modelos que se fueron inventando desde finales de los años noventa con las escuelas experimentales autogestionadas, para seguir luego con las desconcentradas, digitales y por último las generativas. En todas ellas, encontramos contratos leoninos, contratos basura con la renuncia a los derechos consagrados en nuestro Estatuto, sin ninguna garantía de estabilidad laboral, siempre avanzando contra el trabajador. ”

En conjunto, estas acciones y discursos pueden marcar un camino para reconstruir la solidaridad en la que los trabajadores, según Marx, pueden pelear por mejores condiciones para vender su fuerza de trabajo.

Bibliografía

- Birgin, Alejandra (1999). “El trabajo de enseñar. Entre la vocación y el mercado: las nuevas reglas del juego”, Buenos Aires: Troquel
- Cazón, F., Kennedy, D., & Lastra, F. (2016). Las condiciones de reproducción de fuerza de trabajo como forma de la especificidad de la acumulación de capital en Argentina: evidencias concretas desde mediados de los ’70. Trabajo y sociedad, (27), 305–327.
- Dasten, J. V. (2013). La precariedad laboral, modernidad y modernización capitalista: Una contribución al debate desde América Latina. *Trabajo y Sociedad, Sociología del trabajo - Estudios culturales- Narrativas sociológicas y literarias*, Nº23, 148-149.
- Documento de Frente Gremial (2022). San Luis, un proyecto político de precarización laboral que se profundiza. Disponible en: https://sanluis.sadop.net/2022/05/25/frente-gremial-docente-uda-utep-sl-asde-sadop-san-luis-un-proyecto-politico-de-precarizacion-laboral-docente-que-se-profundiza/ (consultado el 13/10/2022)
- Herrera, A. M, y Arana, M. (2022). Innovación, a media pierna Condiciones de trabajo docente en las Escuelas Generativas de la Provincia de San Luis. En Reta. V ; Benitez. C ; Oscar. O. (Ed.), *Sin Fronteras entre lo público y lo privado : las escuelas generativas en San Luis* (pp.131-133) . San Luis, Argentina: Asesoría Editorial
- Iñigo Carrera, J. (1998). La acumulación de capital en la Argentina. Buenos Aires: CICP.
- Ley N° II-1011-2019
- Marrero, N.(2021). Uberizacion del trabajo: La era de la precarización digital en el capitalismo de plataforma. *Cuadernos abiertos de crítica y coproducción,* Nº 4, 1-2.

El lenguaje inclusivo en la región, una breve revisión bibliográfica

Universidad Nacional de San Luis
Sofía Domínguez
casi3008@gmail.com
Martín Zapico
athenspierre@gmail.com
Jackeline Miazzo
miazzojackeline@gmail.com

Resumen: El lenguaje inclusivo es una tema que, año a año, se va consolidando como tema de interés de forma transversal a distintas disciplinas. En este trabajo, nos proponemos hacer una revisión a los principales estudios referentes al mismo. Para ello, se realizó una búsqueda con los siguientes en Google Scholar, Scielo, Latindex con los siguientes parámetros: lenguaje inclusivo, no mayor a cinco años, idioma español, evitando notas de opinión o blogs no especializados. Luego, se evaluaron las siguientes variables: definición de lenguaje inclusivo empelada, tipo de estudio, método empleado, tratamiento de los datos y conclusiones. Los resultados indican que hay acuerdo relativo con la definición y referencia del lenguaje inclusivo, los métodos empleados son diversos y hay una tendencia a valorarlo positivamente.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, lenguaje, revisión

Introducción y planteo

El lenguaje inclusivo es un tema que, año a año, ha ido adquiriendo mayor relevancia en las discusiones académicas vinculadas ya no solo al ámbito de la lingüística sino también en otras disciplina. En este marco, la temática adquiere relevancia porque, con la proliferación de debates y posturas alrededor del mismo, hay mucho intercambio y circulación de ideas que muchas veces resulta confuso en tanto no parece haber una referencia clara de lo que es el

lenguaje inclusivo, cómo se lo delimita, cómo se lo referencia y en qué ámbitos y circuitos se emplea el mismo.

Antes esta situación particular, este trabajo se ubica en línea con aquellos que buscan revisar los materiales producidos en contextos de comunicación académicos, para entender a raíz de su análisis a partir de algunas categorías fundamentales las principales conceptualizaciones y tratamientos que ha recibido el concepto.

Método empleado

Paradigma

Esta investigación se enmarca dentro de un paradigma post-positivista (Fox, 2008) de investigación, donde se concibe que la realidad como tal y por ende el proceso gnoseológico mismo están sujetos a la imposibilidad del conocimiento perfectivo. No porque la realidad no exista como un fenómeno acabado por fuera de la comunidad investigadora, sino porque la complejidad y multivariabilidad explicativa necesaria para dar cuenta de ella, sumada a su variabilidad constante, lo vuelve un imposible en primera instancia. Además, el conocimiento previo y los supuestos sobre esa misma realidad, generan sesgos que precisamente alejan al investigador del conocimiento perfecto.

Tipo de investigación

Este trabajo se sustenta sobre la llamada Investigación Documental (Lisboa, 2018) entendida como una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia. Así, el proceso de investigación documental no es una mera recopilación de datos con parámetros, sino que implica necesariamente un re-ordenamiento que permita generar interpretaciones e hipótesis sobre los mismos a partir de un nuevo ordenamiento que antes no existía.

Instrumentos y materiales

Para la recolección de los artículos a analizar se realizará una matriz de datos sencilla a través del paquete estándar de Microsof Office 2015 en la que se analizarán determinadas características de artículos encontrados en bases de datos científicas que se definen a continuación: Scholar Google, Scopus y Latindex.

Muestra

Un n=~40 documentos académicos de distintas tipologías (tesis, libros, artículos de investigación) obtenidos a través de, principalmente, dos parámetros de búsqueda. El primer parámetro consistió en buscar a través del término “lenguaje inclusivo” y el segundo que fueran artículos en español

Procedimiento

Para la obtención de los documentos académicos a analizar, se realizó un proceso de búsqueda mediante palabras clave en cada una de las bases de datos. Se empleó como término clave “lenguaje inclusivo”, y con condiciones de que los documentos estuvieran en español y comprendieran el período 2018-2022. Se trabajó con los primeros cuarenta resultados, veinte de cada una de las bases consultadas y se hizo caso omiso a artículos duplicados.

De cada uno de los documentos académicos se obtuvieron las siguientes variables: tipo de documento, disciplina (hasta dos), país del autor principal, país de la revista o editorial, investigación teórica/empírica, tipo de método empleado, tratamiento de los datos y que definición del término “personalismo” se enuncia (si se enuncia alguna) en la fuente.

Análisis de Datos

Para el análisis de todas las variables involucradas se empleó estadística descriptiva, puntualmente análisis de frecuencia dado que la totalidad de los datos obtenidos resultaron del tipo nominal.

Resultados

Definición de lenguaje inclusivo

En primer lugar, vamos a analizar las principales definiciones extraídas con relación al lenguaje exclusivo en cada uno de los artículos.

Tabla 1:*Cómo define al lenguaje inclusivo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Lenguaje como comunicación	1	2,6	2,6	2,6
	Lenguaje como herramienta política	1	2,6	2,6	5,1
	Lenguaje como resistencia	1	2,6	2,6	7,7
	Lenguaje como un registro alternativo	1	2,6	2,6	10,3
	Lenguaje como uso de la gramática	1	2,6	2,6	12,8
	Lenguaje como variedad	1	2,6	2,6	15,4
	Lenguaje de género de natural	1	2,6	2,6	17,9
	Lenguaje no sexista	25	64,1	64,1	82,1
	Lenguaje que incluye a algunas	3	7,7	7,7	89,7
	Lenguaje que incluye a los distintos	1	2,6	2,6	92,3
	Lenguaje que no estereotipa	1	2,6	2,6	94,9
	Lenguaje redundante	1	2,6	2,6	97,4
	Lenguaje símbolo de una militancia	1	2,6	2,6	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En la observación de los datos de la Tabla 1, se encuentra un acuerdo mayoritario del 64,1% en el uso del término “Lenguaje Incluso” para hacer referencia al lenguaje no sexista, es decir

aquel que se encuentra desprovisto de marcas de género en su ejecución. Seguido con un 7,7% de un uso vinculado con la inclusión de “algunos” al lenguaje.

Tipo de trabajo

Ahora, vamos a ahondar en algunas características de los tipos de estudio.

Tabla 2: *Tipo de trabajo*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Aplicada	17	43,6	43,6	43,6
	No aplica	1	2,6	2,6	46,2
	Teórica	21	53,8	53,8	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

En este caso, y como se observa en la Tabla 2 encontramos que existe una gran porcentaje de trabajos aplicados, el 43,6%, por lo que podemos observar que a pesar de la novedad del tema, ya comienzan a haber análisis del mismo al interior de diferentes ejes temáticos. Por otro lado, aún se encuentra una gran proliferación de trabajos de corte teórico, siendo estos el 53,8% de los casos.

Método empleado

A continuación se analizarán aquellos métodos de estudios trabajados en los artículos del corpus.

Tabla 3: *Método empleado*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Análisis contenido	10	25,6	25,6	25,6
	Análisis discurso	1	2,6	2,6	28,2

	Análisis lexicográfico	1	2,6	2,6	30,8
	Correlacional	1	2,6	2,6	33,3
	Descriptivo	2	5,1	5,1	38,5
	Descriptivo-Correlacional	6	15,4	15,4	53,8
	Discusión teórica	11	28,2	28,2	82,1
	Etnográfico	1	2,6	2,6	84,6
	No aplica	2	5,1	5,1	89,7
	Revisión teórica	4	10,3	10,3	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Encontramos en este caso, que tanto los Análisis de contenido (25,6%), como las discusiones teóricas (28,2%) son el principal método empleado al interior del corpus. Esto se relaciona directamente con lo reciente del tema, por lo que se utilizan herramientas que permitan su primer análisis de forma sistemática de discursos en sentido amplio, incluyendo aspectos objetivos como subjetivos e intersubjetivos, en el caso del análisis de contenido. O de forma que la sección de discusión relacione los resultados de su investigación con la teoría, el estado de la cuestión y su propia investigación. Por otro lado, es observable un mayor uso de la metodología descriptiva-correlacional (15,4%) la cual puede relacionarse con el ímpetu de descubrir nuevos hechos y significados de una investigación, que se efectúa entre dos variables.

Tratamiento de los datos

En la siguiente tabla se analizará el tratamiento dado a los datos en los trabajos del corpus.

Tabla 4: *Tratamiento de los datos*

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Cualitativo	29	74,4	74,4	74,4

	Cuantitativo	7	17,9	17,9	92,3
	Mixto	1	2,6	2,6	94,9
	No aplica	2	5,1	5,1	100,0
	Total	39	100,0	100,0	

Por tratarse de temáticas de una temática correspondiente a las ciencias sociales no es de extrañar que el mayor método de clasificación de los datos sea del orden cualitativo (74,4%). Seguida de algunos estudios cuantitativos (17,9%), sobre todo relacionados con la aparición del fenómeno.

Postura tomada

Finalmente, se analizaron aquellas apariciones de posturas tomadas en los trabajos.

Tabla 5*: Postura tomada*

POSTURA	FRECUENCIA	PORCENTAJE	PORCENTAJE VÁLIDO	PORCENTAJE ACUMULADO
A favor	16	42	42	42
En contra	9	23	23	65
Neutro	14	35	35	100
Total	39	100	100	100

Con respecto a las posturas observadas en la Tabla 5, se encuentran levemente desbalanceadas las posturas a favor del uso del lenguaje inclusivo comparadas con las posturas neutras, en una relación del 42% contra el 35% correspondientemente.

Conclusiones

Los resultados indican que hay acuerdo relativo con la definición y referencia del lenguaje inclusivo, los métodos empleados son diversos y hay una tendencia a valorarlo positivamente. El lenguaje inclusivo sigue siendo un tema reciente al interior de la sociedad y aún más en relación con la escritura académica. Por lo que se encuentra una relativa discordancia con respecto al significado ontológico del término y a los cambios que este propone en el lenguaje. Aunque se encuentra una intencionalidad de comenzar a realizar trabajos con la temática de forma aplicada, los mismos siguen siendo en su mayoría relacionados al análisis de contenido o a la discusión teórica. Lo que vuelve al análisis cualitativo como principal herramienta de tratamiento para los datos.

Por otro lado, encontramos que al ser un tema aún en controversia, muchos de los trabajos o bien deciden por una posición a favor del lenguaje inclusivo o prefieren mantener una postura más bien neutra.

Bibliografía

Fox, N. J. (2008). Post-positivism. *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods, 2*(1), 659-664.

Lisboa, J. L. C. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia*, *4*(2), 69-76.

Resignificaciones en torno al Trabajo Docente y la Educación Pública: Viejos y Nuevos Debates en el contexto actual

Formación de Profesorado en Psicología: significaciones de los estudiantes

Universidad Nacional de San Luis

Elba Noemí Gomez
enoemigomez@gmail.com
Carolina Pellegrino Saravia
carolinapellegrinosa@gmail.com

Resumen

Este trabajo está realizado en el marco del PROICO 12-0718, Línea 3: "Investigación en psicología y formación de profesores de psicología", de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de San Luis. Se ha trabajado, a partir de la admistración de un cuestionario, en torno a las significaciones que un grupo de estudiantes ingresantes otorgan a la formación docente, como complemento de la carrera de grado de la Licenciatura en Psicología. A su vez, se analizó la percepción del grupo respecto a la práctica de la enseñanza de la psicología en la escuela secundaria y lo sujetos de a educación. Los ingresantes conceptualizaron con respecto a las adolescencias como un proceso multideterminado por una diversidad de factores, lo que influye en la enseñanza y el aprendizaje en la escuela secundaria.

Palabras clave: Formación Docente, Psicología, Sujetos de la Educación.

I-FUNDAMENTACIÓN

La formación docente es un concepto sumamente complejo y su sentido se ha ido modificando a lo largo de la historia. En este trabajo, compartimos las significaciones que un grupo de 25 ingresantes de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, confieren a la formación para la enseñanza de la psicología.

Desde hace 30 0 40 años se ha impuesto progresivamente otra concepción de la formación de docentes que no se denominaría disciplinaria-pedagógica, sino profesional-personal. Actualmente, podemos concebir el oficio de docente como una profesión, pero esta idea no es todavía compartida por todos (Terhart, 1987). El ejercicio docente es una práctica social, es una profesión que compromete a la persona y por consiguiente involucra el trabajo con aspectos psicológicos, sociológicos, políticos y culturales.

El modelo universitario se ha caracterizado por priorizar la formación disciplinaria, en detrimento de la formación pedagógica (Alliaud & Feeney, 2014). Sin embargo, el pasaje por el trayecto pedagógico ha resultado sumamente significativo y valioso, demostrando diferencias metodológicas con respecto a lo brindado disciplinariamente.

El hablar de formación profesional presupone conocimiento de contexto, conocimientos disciplinares, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, un posicionamiento epistemológico y la adhesión a principios y valores.

Esta dinámica de formación es un desarrollo de la persona que va a estar orientado según los objetivos que uno busca y de acuerdo con su posición. Una formación no se recibe; se construye ya que no se puede formar al estudiante con la sola decisión del profesor sino con aquello que el estudiante merece recibir.

La formación docente implica una dinámica que, siempre atravesada por una biografía y orientada por unos objetivos singulares vinculados a dicha biografía, supone un trabajo del sujeto sobre sí mismo, una acción reflexiva que lo lleve no a defenderse contra lo que siente, sino a analizar su propia experiencia y lo que ella le provoca internamente. Desde la conceptualización de Filloux (1996), se trata de un retorno sobre sí mismo, que no es sino un retorno del sujeto" sobre sus motivaciones, deseos, angustias, maneras de tener miedo del otro o no, tratamiento del otro como un objeto de poder o no; cuando hace, entonces, ese trabajo está efectuando un trabajo sobre sí mismo, que de alguna manera lo constituye en sujeto real como persona con respecto a sí mismo y no como una máquina" (Filloux, 1996, p. 37).

Marta Souto (2006), plantea que es necesario comprender la formación como un campo de problemáticas desde la complejidad. Esto implica incluir los atravesamientos de toda índole, y para ello la reflexión y vuelta sobre las concepciones propias ha sido fundamental. Al mismo tiempo la formación no puede quedar encerrada en el mundo de lo pedagógico o lo personal, debe tomar las problemáticas que el mundo contemporáneo plantea, conociéndolas, reconociéndolas, reflexionando acerca de ellas y del impacto que tienen en la identidad de los sujetos.

La formación implica, en definitiva y concordando con la postura de Gilles Ferry (1997) un "ponerse en forma", "adquirir una cierta forma" no solo para actuar, sino también para reflexionar. Esto no debe reducirse a un simple concepto teórico, una definición más de formación, sino que su importancia radica en el giro alternativo a la tradicional perspectiva en la cual el docente instruye al estudiante. Se le otorga un papel sumamente activo y de gran responsabilidad a quien se forma, ya que más allá, de todos los mediadores intervinientes, los últimos responsables de un trayecto significativo es de los mismos sujetos que están en proceso de formación. Implica, por parte de los estudiantes una elección ética, política, ideológica acerca de cómo deseo ser estudiante y cómo ser futuro profesional.

Retomando el concepto de formación, precisamente, Ferry (2008), considera que los docentes son mediadores, como lo son también textos, los contextos, la relación con otros. Los dispositivos, los fines de la educación, los contenidos de la enseñanza, el currículum, no son la formación en sí, sino medios para la formación que deben converger en la articulación entre el recorrido personal y las exigencias institucionales de la formación profesional. ¿Qué significa ser docente? ¿Se desea enseñar? Esto implica el deseo de crear vínculos directos con los estudiantes, para ayudarlos en su desarrollo y en su construcción de conocimiento, pero el sostén, el resorte es el placer que se tiene al estar en contacto con los estudiantes, volver sobre lo realizado, rever lo que ha hecho, hacer un balance reflexivo.

Entonces, sólo hay formación cuando uno tiene un tiempo y un espacio para este trabajo sobre sí mismo, lo que implica la reflexión, para luego posibilitar la reflexión de los otros y el ejercicio conjunto de la misma. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender, y en ese momento sí hay formación.

Según Perrenoud (2000), lo característico de la profesión docente es actuar en la urgencia y decidir en la incertidumbre. Esta situación lleva implícita la relación entre los conocimientos teóricos y la resolución de los problemas cotidianos de la enseñanza y el aprendizaje

En relación a los planteos de la formación docente a futuro en Argentina, el francés Patrick Rayou (2011) consideró que en los próximos años se producirá un recambio inédito entre "viejos" y "nuevos" profesores. La novedad radica en el carácter masivo del recambio y en las incertidumbres que pesan hoy sobre la misión de las instituciones educativas. El autor intuye a las próximas generaciones de profesores más pragmáticos, más animados por una ética de la reciprocidad que por una adhesión a grandes ideales, pero que inspirados en su propia formación contribuirán también a perpetuar entre ellos los aspectos tradicionales de la profesión de enseñar.

Podemos decir, entonces, junto a Bolivar (2007), que la formación es, en definitiva "(…) un proceso relacional, (…) una relación entre sí y los otros, de identificación y diferenciación, que se construye en la experiencia de los vínculos con los demás". (Bolívar, 2007)

Para que todas las experiencias anteriores se hayan constituido como auténticamente formativas, ha sido central haber tenido un espacio y tiempo para el trabajo sobre sí mismo, que nos permitiera retirarnos de la realidad para representárnosla, analizarla y poder anticiparnos, para posteriormente encontrar modos significativos de intervenir en ella.

Finalmente, consideramos que el conocimiento no debe quedar desdibujado, un futuro docente necesita de todo aquello que le permita profundizar su comprensión de la realidad educativa y

de su propia tarea docente (Cullen, 2008). Formar la consciencia gnoseológica sobre los saberes ha sido de suma relevancia, así como también poseer una apropiada competencia disciplinar y la disponibilidad interdisciplinar para abrirse a la integridad.

Otros aspectos fundamentales a considerar conciernen al espacio-tiempo en que se desarrolla el oficio docente y los sujetos de la educación a quienes va dirigida la enseñanza. En este trabajo, hemos puesto el énfasis en los estudiantes que serán objeto de la enseñanza de la psicología en la escuela secundaria: las adolescencias y juventudes.

Considerar a la adolescencia es comprender que cada sociedad construye un lugar para cada sujeto, de acuerdo a ciertos valores, normas y pautas válidas en cada época. Las aprendemos en la familia y la escuela, y se refuerzan en la comunidad y con los medios de comunicación.

Difíciles de entender, provocadores, frágiles y prepotentes, dóciles y resistentes, curiosos y soberbios, desafiantes, inquietos e inquietantes, obstinados, tiernos, demandantes e indiferentes, frontales y huidizos, desinteresados… Ni exhaustiva ni excluyente, tal vez ni siquiera original, esta serie de adjetivos puede corresponder a adolescentes y jóvenes de todos los tiempos, desde que fueron reconocidos y nombrados como tales, hace apenas unos ciento cincuenta años (Kantor, 2008).

Considerar la juventud como una etapa de la vida (Vásquez, 2013), es la forma más común que tenemos para establecer representaciones, de ahí que deba cuestionarse la imposibilidad que tienen nuestras prácticas sociales para valorar a la juventud desde los propios parámetros que ella construye y no únicamente como una adaptación o desintegración a un mundo plenamente constituido desde el saber de los adultos. Este saber adulto que determina y se reproduce en una amplia serie de prácticas sociales (desde la familia a la política, pasando por la escuela y los sistemas de salud) que recibe el nombre de “adultocentrismo”.

En esta dirección, los aspirantes del profesorado en psicología, manifiestan su percepción acerca de los sujetos de a educación en la escuela secundaria.

II- DESARROLLO

1-La formación en docencia para la enseñanza de la psicología

Los estudiantes de las carreras de las carreras de Licenciatura y Profesorado en Psicología, de la Facultad de Psicología de la universidad Nacional de San Luis, en su mayoría, se inscriben

ambas carreras, pero hay un sector que ingresa en la Licenciatura y posteriormente, solicitan equivalencias para el profesorado. Solo casos aislados cursan solo el Profesorado.

Ello se manifiesta en las respuestas dadas por un grupo de ingresantes, a través de un cuestionario. El profesorado es una alternativa que muchos no visualizan en un primer momento, pero que luego despierta sus deseos de formación. En este estudio seleccionamos párrafos textuales del decir de los estudiantes, representativos del pensamiento del grupo.

1.1-Entre la Licenciatura y el Profesorado y sus implicancias

La inserción de los estudiantes en el nivel universitario suscita nuevas inquietudes e interrogantes: "Aunque algunos estamos inscriptos solo en la Licenciatura en Psicología, pero todos estamos con muchas ganas de cursar el Profesorado". Durante el cursado del primer año se despierta el deseo por la formación docente.

Algunos visualizan el profesorado como una alternativa laboral y de realizar otros desempeños: "Encuentro varias posibilidades, como el hecho de obtener un título antes de finalizar la licenciatura y ampliar el campo de trabajo". Los estudiantes comienzan a visualizar las posibilidades que ofrece a carrera: "Lo empecé a visualizar como un medio a partir del cual, se posibilita la transmisión de conocimientos referidos a la Psicología, que es algo que me gusta mucho, y también como una herramienta que nos permite guiar y acompañar a los/as estudiantes en los distintos ámbitos que nos convoque"; "… el Profesorado en Psicología, nos permite insertarnos en el sistema educativo, y desde allí, y con los elementos que adquirimos en la formación docente, poder generar y/o impulsar aquellas modificaciones consideradas necesarias para que la educación sea cada vez mejor y más beneficiosa para los/as estudiantes"; "… desde el área de la Psicología, se puede fomentar un espacio en el que los estudiantes puedan ir adquiriendo recursos y herramientas para su vida diaria, que les permitan afrontar, de mejor manera, sus experiencias personales". Esto en función de que las temáticas que se abordan desde la Psicología interpelan a los sujetos de la educación constantemente, ya que de algún u otro modo, rozan o se conectan con situaciones por las que han atravesado o pueden estar transitando los estudiantes.

1.2. Deseos e intereses en torno a profesorado.

En lo expresado por los ingresantes subyacen las expectativas de acción docente y deseos internos: "El profesorado me hizo pensar en la gran oportunidad que es trabajar como profesor y que nosotros podemos ser como los profesores que quisiéramos ser en la escuela, ser el cambio para los chicos. En el profesorado encuentro una buena posibilidad de trabajo de aprendizaje hacia uno mismo y de los chicos"; "…profesorado pone mi mirada y mi sentir con

respecto al amor, compromiso, y responsabilidad que conlleva el desempeño de un profesor en sus clases. Películas como: "La sociedad de los poetas muertos", "Detrás de la pizarra", y "Escritores de la libertad", reflejan el accionar de todos aquellos maestros y profesores que día a día depositan su corazón en cada niño o adolescente. Porque saben que su tarea no consiste sólo en transmitir contenidos, sino guiar, acompañar, y sembrar semillas que seguramente darán sus frutos". A su vez, evidencian otras disposiciones respecto del profesorado: "…las posibilidades del profesorado son otras…, el profesorado en psicología, a diferencia de la carrera de licenciatura en psicología y otras, otorga la enriquecedora oportunidad, en cada materia específica, de abordar una posición crítica y autocrítica de los contenidos abordados por el currículo. De adoptar una mirada revisionista de la realidad y de lo vivenciado desde el orbe personal, pero, también, introspectiva. Se busca que lo analítico y valorativo forme parte de las clases de práctico, que el sujeto opine y forme una visión propia sobre el contenido abordado y más allá del desglose del contenido en sí. Compartir experiencias e intercambiar opiniones en una construcción cooperativa"; "…implica predisposición e interés para tratar de encontrar herramientas que se adecuen, que se enfocan en las problemáticas que tiene hoy la educación en toda su magnitud, la posibilidad de implementar e integrar propuestas de conocimiento, de trabajo más dinámicas simples, que acerquen más el interés participativo desde lo conceptual y las relaciones entre pares".

1.3- El compromiso de ser docente y sus implicancias

Los estudiantes manifiestan: "Ahora creo que el ser profesor va mucho más allá de enseñar; nuestro rol como docentes nos convoca a problematizar y reflexionar nuestra práctica constantemente. Hoy creo que no es una tarea para nada fácil. El encuentro con ese otro que también me enseña y del cual yo aprendo muchísimo, me pone en un lugar necesariamente movilizador"; "…me parece que en el profesorado puedo encontrar el conocimiento del sistema educativo, la práctica docente se da como una reflexión del papel del profesor como persona y docente entre lo que ha sido y lo que quiere ser; entre lo que quiere hacer y lo que puede hacer"; "en el profesorado veo la excelente predisposición e interés para tratar de encontrar herramientas que se adecuen, que se enfocan en las problemáticas que tiene hoy la educación en toda su magnitud, la posibilidad de implementar e integrar propuestas de conocimiento, de trabajo más dinámicas simples, que acerquen más el interés participativo desde lo conceptual y las relaciones entre pares"; "…encuentro en el profesorado la posibilidad de dar una enseñanza adecuada en el que pueda escuchar a los alumnos y a la vez ellos puedan escucharme a mí, preguntándome dudas sin miedo y con ganas de querer aprender, ser una

profesora en el que se les pase las horas de mi clase rápido ya que les gusta y al mismo tiempo disfrutar de aquello, de esos momentos"; "…en sí, siendo una profesora que puedan recordar y confiar de buena manera el momento de enseñanza y aprendizaje, también así, incluyendo que yo, al ser profesora debería aprender sobre mis alumnos y seguir de forma apasionada mi trabajo".

2.- La percepción acerca de los actuales sujetos de la educación secundaria

A partir de la información obtenida del grupo con que se trabajó construimos una representación convencional sobre las y los adolescentes, sobre lo que pueden o no hacer y cómo deberíamos interactuar con ellos.

2.1- De lo singular a lo plural. Otras miradas.

Los alumnos ingresantes coinciden en la nueva mirada de la adolescencia desde una visión multideterminada por diversos factores, y no determinada por un tiempo (etapa-periodo) sino como un proceso: **"…**ya no podemos pensar la adolescencia como un periodo evolutivo que empieza y termina a una cierta edad y que es propia del que "adolece", como así también de un a cambio de significado de la misma palabra no ya como el que le duele crecer o que adolece-sufre sino como el que está creciendo (adolescere- del latín: ir creciendo), en este sentido otra de las alumnas refiere de una forma más pormenorizada la presencia y correlación de los diversos factores de determinación adolescente: "…en cuanto a la Adolescencia como proceso multideterminado, lo que pudo comprender es que, más que a una etapa evolutiva, como ha sido clásicamente concebida, refiere a un proceso que está determinado por varios factores, a saber, económicos, sociales, culturales, políticos, familiares, contextuales, psicológicos, emocionales, entre otros, que influyen y condicionan el transcurso y vivencia de la adolescencia".

2.2-Adolescentes: sujetos de derechos- subjetivación

Esta caracterización de Débora Kantor creemos, representa a los adolescentes de todos los tiempos y con los que día a día trabajamos en el aula. Ha cambiado como dice la autora las características del contexto socio-económico pero también, ha disminuido aún más la tolerancia hacia los mismos. Como bien expresa una de las estudiantes ingresantes: "Seguir en esta línea es desconocer a los adolescentes como sujetos y es negar las diferentes realidades que atraviesan." De esta manera adhiere a una nueva postura con respecto a los adolescentes y su relación con el mundo adulto: "Pensamos al sujeto como un ser bio-psico-social, esta mirada nos permite poder entender y abarcar todo aquello que lo influye y lo determina". Los ingresantes sostienen: "En consecuencia, se considera más apropiado referirse a las

adolescencias que a la adolescencia, ya que no existe una única manera de ser adolescentes, sino que varias, de acuerdo a todos los factores mencionados *(*económicos, sociales, culturales, políticos, familiares, contextuales, psicológicos, emocionales*)*, *y* también, en función de la particularidad y singularidad de cada sujeto, que también ejerce su influencia en el proceso de ser y transitar la adolescencia, dándole un tinte diferente en cada caso". Esta concepción es coincidente con la de Debora Kantor (2008), en cuanto a que las adolescencias y las juventudes son muchas y distintas porque siempre estuvieron definidas por itinerarios vitales, por las trayectorias particulares de los sujetos.

En cuanto a este proceso de subjetividad de las y los adolescentes, la alumna se refiere de un modo que nos invita a reflexionar sobre una experiencia íntima y única: "Tengo la idea de que la adolescencia, cómo proceso multideterminado abarca lo que se llama inter/intra y trans subjetivo. Desde este punto es importante recalcar que lo que existe son las adolescencias, tomando como punto central del planteamiento la idea que es un proceso que forma parte de la vida y se construye en tanto experiencias intimas, privadas y/o personales así como también aquellas experiencias de relación con los más cercanos, sin olvidarnos de lo que está más allá en el campo social y cultural circundante, el cual determina ampliamente el desarrollo tanto de la adolescencia de un sujeto así como su niñez, adultez y vejez".

2.3-Adolescencia como búsqueda y conformación de la identidad

Por otra parte, algunas de las características que se distinguen en este procesos son la búsqueda de referentes, de la identidad, la necesidad de experimentación, de "probar"; así como los sentimientos de desorientación, la necesidad de equilibrar un fuerte deseo de diferenciarse y de pertenencia, la necesidad de lograr la aprobación de los demás de gustar/ al mismo tiempo que niegan su importancia ("no me importa lo que piensen de mí"), que se relaciona a una de las posturas manifestadas por los estudiantes al referirse a que: "la adolescencia puede pensarse como una revisión, confrontación, resignificación del sujeto en pos de una búsqueda identitaria."

2.4- Adultocentrismo- la conformación de la identidad adolescente y la mirada del adulto**.**

La postura de Vázquez (2013) se trasluce en la representación que esta alumna adscribe de la siguiente manera: "Esté sujeto, que atraviesa su propio proceso, a la vez está inmerso en un ambiente social y cultural que le escruta permanentemente y lo encasilla muchas veces de manera negativa y estigmatizadora resignificando incluso la autopercepción del sujeto." En su particularidad y con una mirada amplia de los significantes del mundo adulto parece que el estigma, el sesgo y la negativa hacia el mundo adolescente al decir de la misma "genera una

enorme brecha entre las adolescencias y su contexto que, lejos de servir de tutoría, lo abandona a su propia suerte por culpable de un proceso vital inexorable."

2.5 - Abordajes: formas de enseñanza y aprendizaje

Los nuevos abordajes en juventudes y adolescencias suponen reconocer a los niñas, niños y adolescentes como un verdadero otro y, al mismo tiempo, educar y co-aprender para trasmitir el conocimiento de sus límites sin anular su personalidad. De esta manera manifiesta una ingresante que**:** "Debemos cuidar que, al trabajar con adolescentes, la anterior (negativa, sesgada), no sea nuestra mirada de abordaje. Por el contrario, para llegar a ellos debemos tener en cuenta la multideterminación de su proceso…lo expresado me recuerda a lo señalado por una profesora. En ocasión de una clase, ella nos indicaba qué al abordar el diagnóstico y la evaluación infantil, un buen diagnosticador debe conocer los gustos y preferencias de las y los niños para lograr un buen rapport, incluso, estando al tanto de los dibujitos de moda. Lo mismo sucede en el caso de las adolescencias pues, cómo podemos llegar a un sujeto que solo vemos a través de una vidriera exegética y sin involucrarnos con él, con sus gustos, aquello que lo interpela y lo motiva, lo que lo condiciona y contraría". A su vez, los sujetos de la educación son visualizados como una totalidad: "un alumno es un sujeto psico, bio, social sujeto, valga la redundancia, a su realidad multideterminada y no sólo un receptáculo de contenidos".

De esta forma se revela una mirada holística de los sujetos de la enseñanza.

III- CONCLUSIONES

La formación docente es percibida por el grupo de ingresantes con que se trabajó, como una alternativa de estudio que les brindaría conocimientos teórico-prácticos para comprender sus propios procesos de aprendizaje y brindar a otros ayudas, acompañamiento, en la adquisición de saberes, no solo académicos si no, también para la vida, para su desarrollo personal y social.

Al pensar en los estudiantes que ellos formarían, las concepciones de las y los ingresantes coinciden en que la adolescencia es una construcción sociohistórica, cultural y relacional, de la incidencia y correlación de una diversidad de factores *(*económicos, sociales, culturales, políticos, familiares, contextuales, psicológicos, emocionales*)* fruto de construcciones y significaciones sociales en contextos históricos y sociedades determinadas, en un proceso de permanente cambio y resignificaciones.

Asimismo, se hace necesario ampliar la mirada sobre las adolescencias y juventudes, yendo de lo singular a lo plural conforme a la incorporación de una visión adulta que involucre en el

proceso de comprender a las adolescencias sus propios procesos de subjetivación, intereses y desde la autonomía y la responsabilidad que este acto conlleva.

Finalmente, evidenciamos, que la formación docente, para la enseñanza de la psicología, implica un desafío en los actuales escenarios y los de un próximo futuro incierto. Ante ello, advertimos disposición, responsabilidad y compromiso en el grupo de ingresantes con que se trabajó.

IV- RFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alliaud, A.; Feeney, S. (2014). La formación docente en el nivel superior de Argentina: hacia la conformación de un Sistema Integrado. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 1, N°1; pp. 125- 34.

Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (*2007*). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.

Cullen, C. (2008). *Crítica a las razones de educar*. Buenos. Aires: Paidós.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.

Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la Formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Filloux, J. C. (1996). *Intersubjetividad y Educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Kantor. D (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires: Del Estante.

Kaplan. C (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes, *Propuesta Educativa*, Núm. 35, pp. 95-103 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2000). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata,

Rayou, P. (2008). El relevo de las generaciones. *Propuesta Educativa*, N°31. Argentina. FLACSO.

Souto, M., (2006). *El carácter de "artificio" del dispositivo pedagógico instrumental en la formación para el trabajo*. Fichas de Educación, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.

Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de educación*, N°284, pp.133-158.

Vásquez. J. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaulteanas. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

Resignificación de la subjetividad en la Práctica Docente

Facultad de Psicología-UNSL
Lic. Graciela Leguizamón
grlegui62@gmail.com
Lic. Beatriz Sendra
ebsendra@gmail.com

En este trabajo proponemos aproximarnos a las niñeces actuales. Consideramos que el concepto de infancia, como etapa vital, y la niñez singular, han sufrido importantes modificaciones en la segunda mitad del siglo XX, a partir de la globalización, las profundas crisis sociales, las nuevas tecnologías, la imposición de las reglas del mercado por sobre la ley, el mercado como nuevo agente de socialización, frente al desplazamiento de la familia como principal institución de subjetivación y la caída de los valores y las ideologías. Los hechos antes mencionados han cambiado las representaciones del ser humano.

Este cambio cultural, que algunos han dado en llamar "cultura posmoderna", se caracteriza por las transformaciones materiales y simbólicas que, se puede conjeturar, han influido en los modos de ser niño/a y comprender las niñeces desde la diversidad.

Esto nos conduce a hipotetizar acerca de las características y significados del contexto cultural del siglo XXI y su efecto en la constitución subjetiva.

La práctica docente, como práctica social, encuentra al sujeto y la sociedad mutuamente implicados. Los cambios sociales y culturales han provocado fuertes transformaciones en la subjetividad y su alcance involucra a docentes y a estudiantes, ni unos/as ni otros/as son los/as mismos/as de décadas pasadas, pero también, su impulso transformador llega a los conocimientos que forman parte de los contenidos de la disciplina a transmitir.

Desde nuestra práctica docente, en cursos que abordan las niñeces en el marco de la carrera de la Licenciatura en Psicología, pretendemos se comprendan las vicisitudes de la subjetividad que atraviesa la infancia, entendiéndola desde sus aspectos evolutivos, rescatando/identificando las potencialidades y vulnerabilidades de la misma, en la época que les toca vivir.

En este sentido, el escenario de la práctica docente nos obliga a hacer una lectura contextualizada y atravesada por diversos ejes de análisis. Adherimos al análisis crítico de la realidad educativa que nos confronta constantemente a reflexionar sobre preocupaciones que surgen del interjuego docente-conocimiento-estudiante y más allá de él, en sí mismo, en la cotidianeidad.

En el encuentro con cada cohorte se renueva el desafío de transmitir conocimientos y herramientas simbólicas que propicien un pensamiento complejo en los/las estudiantes; que logren deshacer viejas estructuras adquiridas en pos de desarrollar un posicionamiento reflexivo, crítico, que les permita realizar abordajes holísticos de las niñeces, como momento fundante del desarrollo humano.

El objetivo es cuestionarse acerca de la necesidad de adoptar posicionamientos epistemológicos diferentes respecto al conocimiento y a la formación de saberes que requieren tanto los y las docentes, como los y las estudiantes en sus prácticas.

La complejidad de los conocimientos que forman parte de los cursos nos ubica en el desafío de situar la información en su contexto y en el conjunto en el que éste se inscribe. En este sentido, la articulación teoría y práctica juega un papel de importancia fundamental. En un proceso dialéctico, se encuentra el desafío que implica la no reducción de lo complejo a lo simple que terminaría, al decir de Morin (2001), o bien separando lo que está ligado (disyunción) o bien unificando lo disperso (reducción), pero el resultado sería, la incapacidad para pensar las totalidades, los conjuntos, aislándose los objetos de sus contextos. En este caso, aislándose los procesos y perdiendo en ellos al sujeto en su singularidad.

La transformación del mundo que viene desplegándose de manera acelerada nos interpela y sumerge en una crisis profunda que repercute en todos los ámbitos de la vida. Hasta ese inicio de transformación la historia nos muestra que la concepción de ciencia tuvo diversos virajes y posturas de análisis segmentadas y hasta opuestas entre sí, pero que hoy necesitan revisarse para generar nuevas posturas acordes a los requerimientos actuales. Es así como nada se desecha, todo sirve, todo se reubica, es decir, las diferentes posturas aportan elementos para pensar y dejar el camino a nuevos paradigmas que permitan complejizar el pensamiento científico.

El sujeto que aprende ya no es un sujeto segmentado por la pasión o la razón, es un sujeto que tiene conocimientos previos que ha incorporado por su condición de sujeto de experiencia básica y que buscará convertirse en un sujeto de experiencia científica, es decir, alojar un nuevo conocimiento de otro orden para su formación como futuro profesional.

La noción de subjetividad es inherente a la condición humana. Hay sujeto en función de la posibilidad de que, ligado al intercambio con otro, se subjetivice. Es en el lazo social que se instaura el proceso de subjetivación.

La subjetividad es lo propio del sujeto. Su construcción se basa en el lazo social, desde las experiencias infantiles tempranas, en la pertenencia obligada a los vínculos. Los vínculos son

producidos y a su vez producen distintos tipos de subjetividad. La construcción de subjetividad implica un acuerdo singular entre las pulsiones, las fantasías, la relación de objeto y el discurso del otro en el seno de la realidad psíquica del sujeto. La subjetividad se forma en relación a la subjetividad de los otros, es lo que se intercambia entre los sujetos.

La noción de subjetividad en la disciplina es la piedra fundamental para comprender a los sujetos en sus dimensiones más profundas y abarcativas. Asimismo internalizar la concepción de subjetividad en las infancias adquiere sus particularidades que la diferencian de este proceso que acompaña al sujeto a lo largo de su vida. Este es un concepto en el lenguaje de la carrera del cual se apropian, pero el interrogante gira alrededor de qué construcción elaboran los/las estudiantes del mismo. Siendo un concepto abstracto y complejo, qué posibilidades personales tienen los/las estudiantes de internalizar el proceso de subjetivación, del cual son protagonistas por su condición humana.

En el desarrollo de las clases se percibe una trayectoria académica de los/las estudiantes marcada por un aprendizaje de conjuntos de conceptos, de los cuales se torna necesario articular desde y hacia la práctica, transformar y desmitificar el posicionamiento de comprender la subjetividad desde un lugar rígido, ese es el desafío al que nos referimos. Al ser un proceso tan peculiar y personal, la realidad áulica, y a través del intercambio entre docentes y estudiantes observamos los diferentes caminos recorridos para internalizar y construir la noción de subjetividad.

De allí deviene nuestro interés en indagar la construcción del concepto de subjetividad en las niñeces que realizan los/las estudiantes a partir de las prácticas docentes llevadas a cabo en estos cursos de la carrera. Al mismo tiempo se desprenden otras inquietudes vinculadas: cómo construir la noción de subjetividad en la niñez en el contexto de la práctica áulica, qué dificultades emergen en el proceso de construcción de la noción de subjetividad, cómo impactan las prácticas docentes/áulicas en ese devenir, cómo impactan en los/las estudiantes de Psicología las prácticas áulicas/docentes en la atribución de significado a la noción de subjetividad en las infancias.

De este modo en la práctica docente recurrimos a temáticas vertebrales que permiten analizar las construcciones del concepto de subjetividad en las infancias que elaboran los/las estudiantes en estos cursos de la carrera.

En primer lugar se aborda el recorrido histórico que ha tenido el concepto de infancia y que permite contextualizar la comprensión de las infancias contemporáneas. En segundo lugar se desarrollan las teorías de la subjetividad desde una mirada psicoanalítica ya que el concepto en

sí se ha visto transformado y enriquecido desde diversas teorías psicoanalíticas que han permitido complejizar su comprensión, al ritmo de las modificaciones y cambios producidos en los sujetos, la sociedad y la cultura. Por último se hará referencia a las consideraciones sobre la comprensión de las prácticas educativas, profesionales e investigativas desde un modelo complejo del pensamiento, lo que permite pensar un contexto abarcativo de los ejes transversales que implican una lectura holística y complejizada de la realidad de las prácticas que designan peculiaridades en la construcción del pensamiento humano.

Históricamente la infancia no era reconocida por la sociedad y la cultura. El concepto de infancia es una construcción relativamente tardía que se da en la Modernidad y está definido por la atribución de ciertas características comunes a un conjunto particularizado de la población a partir de ciertas categorías. Una de las investigaciones sobre la infancia más influyentes en la configuración de la misma como nuevo campo epistémico es la del sociólogo francés Philippe Aries. En su tratado "El niño y la vida familiar en el antiguo régimen" expone dos proposiciones: 1) la infancia aparece tardíamente en la historia de la humanidad como entidad propia, aun cuando los niños compartían la vida y las costumbre con el adulto. 2) la necesidad de pensarla a partir de la transición de un antiguo régimen a la nueva concepción que opera en la cultura occidental.

Hasta el siglo IV el infanticidio era una costumbre habitual en la sociedad, solo a partir de ese momento y por presión de la religión cristiana la costumbre e indignidad hacia los niños y las niñas fue abolida y considerada delito. En el siglo XIX podría decirse que el lugar de la infancia cambia radicalmente con el nacimiento de la cultura del afecto y el cuidado de los hijos, quienes comienzan a tener un lugar y son reconocidos con necesidades propias. Hay varios factores a nivel científico, social, económico y político que confluyen para otorgar finalmente un lugar central a la infancia cercano al que hoy le atribuimos. Además se sientan las bases para comprender que las experiencias infantiles y las primeras relaciones afectivas intervienen en el desarrollo futuro de ese niño/ña, a la vez que se convierte en la piedra fundante y constitutiva de la personalidad del sujeto. Esta nueva concepción de infancia marca los orígenes del pensamiento psicoanalítico. Freud en sus primeros desarrollos a fines del siglo XIX va a concebir la vida infantil con entidad propia, sexualidad infantil, y buscará en ella y sus vicisitudes la etiología de la psicopatología en el adulto.

En la actualidad, en cambio, las prácticas vinculadas con lo infantil están modificándose de manera veloz. Estamos inmersos en una generación atravesada por más de un concepto "infancia", lo cual acarrea importantes consecuencias y efectos.

Nuestra época está marcada por la revolución informática, la caída del ideal de "progreso", y una particular desvalorización del esfuerzo como ideal y meta del aprendizaje. Al mismo tiempo que resulta insuficiente sostener afirmaciones tales como que el niño/ña, sea completamente inocente, carente de sexualidad, dócil o maleable, más bien se resiste a ser considerado como un "vacío a llenar por contenidos adultos". La categorización de frágil e indefenso, como su inimputabilidad, está siendo hoy objeto de revisión desde diversas miradas. La tendencia a apelar a la noción de "Infancias" propone una mirada plural y dinámica, teniendo en cuenta las posibles y diversas versiones de ser niño/ña, en relación a cada época y para cada quien. Tomando en cuenta que cada uno hará su propio camino en la construcción de su infancia; experiencia que será única e irrepetible donde se anudará, entre otras cuestiones, lo histórico, lo cultural, lo social, lo familiar, lo propio, en tanto proceso de reconstrucción permanente en el camino subjetivo.

Se hace cada vez más evidente salir de la posición de pensar a "la infancia" como categoría unívoca, ya que ésta tiende a homogeneizar y establecer características y modelos. De ahí, el peligro de pensar las infancias desde un modo estipulado por otros, quienes establecen las normas, lo normal, como si hubiera un único modo posible de ser niño, niña.

Pensar en infancias da lugar a la complejidad, a la diversidad, al respeto por las diferencias; implica concebir un recorrido singular que deja huella, generando momentos de creación y constitución subjetiva, y sosteniendo la posibilidad de ser niño/niña, en cada momento, para cada quien y según sus circunstancias.

El concepto de subjetividad hace referencia a la singularidad humana. La constitución de la subjetividad implica que el sujeto posee herramientas simbólicas que le permiten reorganizar sus representaciones acerca de sí mismo, de los otros y de su lugar en la sociedad. Desde la óptica del Psicoanálisis, para Freud la subjetividad está dada a partir de las diferentes inscripciones psíquicas que se producen a lo largo de la vida del sujeto. En la Carta 52 (1896) Freud plantea la existencia de tres tipos de inscripción, aclarando que toda percepción de la realidad no retiene la huella del suceso sino que la huella se inscribe en otro lado. Es por esto que percepción y memoria se excluyen. La primera inscripción de lo percibido es insusceptible para la conciencia y por lo tanto es imposible de ser recordada. El signo perceptual se asocia con otros elementos por simultaneidad y es reprocesado por la transcripción inconsciente. Este segundo registro de inscripción se ordena en función de otros nexos y es reprocesado por el signo preconciente que corresponde al tercer tipo de inscripción. Aquí se liga a la representación-palabra y deviene consciente siguiendo las reglas del proceso secundario. En

este proceso, se puede observar que no todo aquello que se percibe llega a ser consciente, y por otro lado que lo que llega a la conciencia no es igual a aquello percibido.

Es decir, que todo hecho vivido y percibido por un sujeto va dejando una huella y a su vez construyendo el psiquismo de una manera particular de acuerdo a como se produzcan las inscripciones inconscientes, preconciente y consientes.

A este modelo metapsicológico de plantear la construcción subjetiva, se han desarrollado otros modelos, también desde el marco del psicoanálisis, que incorporan aspectos intersubjetivos (Winnicott, Bleichmar, entre otros) proponiendo que la constitución subjetiva se da en el marco de vínculos de confianza con otros significativos. Los vínculos tempranos, la relación inicial madre-lactante, las funciones maternas y el sostenimiento afectivo, adquieren un rol fundamental para pensar la subjetividad y la salud mental.

Siguiendo estos posicionamientos teóricos y haciendo hincapié en la importancia de considerar la producción subjetiva enmarcada en condiciones históricas y culturales concretas, abordar la subjetividad consiste en interrogar los sentidos, las significaciones, y los valores éticos y morales que se producen en una determinada cultura, los modos como los sujetos se apropian de ella y la orientación que efectúan sobre acciones prácticas. La subjetividad no puede pensarse por fuera de la cultura y de la vida social, como tampoco existe una cultura aislada de la subjetividad que le otorga soporte.

Resulta difícil abordar la salud humana donde lo biológico sea comprendido sin considerar las formas en que se gestiona la vida en general.

En Psicoanálisis la noción de sujeto no es unívoca. La subjetividad implica captación de cualidades en un mundo psíquico en el que se combinan tres grandes exigencias: pulsionales, mundanas, y morales e ideales. Al mismo tiempo, la subjetividad supone tomar en cuenta la eficacia de los vínculos en una perspectiva de lazo social, determinantes en la producción de los sistemas valorativos y morales, pero también en el peso que adquiere determinada pulsión y erogeneidad.

Finalmente y en relación a las consideraciones sobre la comprensión de las prácticas educativas, profesionales e investigativas, el abordaje desde un pensamiento complejo posibilitará arribar a un conocimiento de las mismas, a partir de las relaciones con el saber, el poder y los procesos de subjetivación. La aplicación e instrumentación del modelo del pensamiento complejo permitirá dar cuenta de ellas

En los espacios curriculares por los que transitamos el concepto de subjetividad cobra una particular significación en tanto posicionamiento fundamental para poder comprender al sujeto

de la praxis, entendido en su singularidad, es solo a partir de allí que las futuras intervenciones como profesionales serán adecuadas al caso por caso.

Posicionarnos de este modo permite reflexionar acerca de las mismas y sostener que la práctica no es una mera aplicación de la teoría. Es un escenario complejo, incierto y cambiante, donde se producen interacciones necesarias de ser vividas y a la vez resignificadas, en tanto constituyen espacios y procesos que promueven nuevos conocimientos para ambos actores del proceso de enseñanza y de aprendizaje

Bibliografía

Ariès, P. (1973) El niño y la vida familiar en el antiguo régimen. Madrid: Taurus.

Chevallard, Y. (1997) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Aiqué, Buenos Aires.

Freud, S. (1913). El interés por el psicoanálisis. Obras Completas, T. XIII. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Guyot, V. (2008). Las prácticas del conocimiento. Un abordaje epistemológico. Educación, investigación y subjetividad. San Luis: Ediciones LAE, Universidad Nacional de San Luis.

Kosic, K. (1986). Dialéctica de lo concreto. Gedisa, México.

Kuhn, T. (1989) ¿Qué son las revoluciones científicas? Paidós, Barcelona.

Morín, E (2001) Introducción al pensamiento complejo. Gedisa, Barcelona, España.

La apropiación de la robótica educativa en el Nivel Inicial
Universidad Nacional de San Luis

Mugetti Agustina Febes
mugettiagustina@gmail.com
Chiarani Marcela C
mcchi@unsl.edu.ar
Aguirre Jesus Francisco
jaguirre@email.unsl.edu.ar

Resumen

Hoy después de una pandemia, nadie discute que en la actual Sociedad, el conocimiento se entiende subjetivo, dinámico y producido colaborativamente. Las Tecnologías de la Información y la Comunicación modifican las prácticas sociales e influyen en diferentes ámbitos de la vida cotidiana. Las tecnologías constituyen un aspecto clave, permiten a los usuarios particularmente a los docentes, crear y distribuir sus propios materiales educativos, incorporar nuevas ideas, adoptar modelos y metodologías innovadoras. La integración de la tecnología puede promover cambios en el sistema educativo al impactar en las prácticas educativas y conectar en un mundo crecientemente tecnológico.

La robótica como tecnología emergente y el acceso a los Recursos Educativos Abiertos (REA) promueven escenarios enriquecidos para las Prácticas Educativas Abiertas (PEA), las que apoyan la producción, utilización y reutilización de REA de alta calidad a través de políticas institucionales y modelos pedagógicos innovadores.

Para llevar adelante esta investigación, se fijó como objetivo general, indagar la apropiación de la robótica educativa como herramienta pedagógica y transversal en los estudiantes de 4° año del Profesorado en Ed. Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. El trabajo llevará a cabo la lógica de investigación basada en diseño, que está centrada en estudios teóricos y empíricos de talleres para enseñanza-aprendizaje en el entorno del estudiantado. Esta propuesta se desarrolla en el marco del proyecto de investigación "Innovación educativa con Tecnologías Emergentes en el contexto de las Prácticas Educativas Abiertas". El avance que se abordará en este trabajo estará centrado en las primeras etapas de la investigación, que posibilita recabar los datos para su posterior análisis. La propuesta propicia una apropiación de la programación y la robótica, agregándole una mirada crítica y reflexiva en su uso y posibilidades.

Dicho trabajo de investigación se lleva a cabo con el PROICO N° 3-0420: Innovación Educativa con Tecnologías Emergentes en el Contexto de las Prácticas Educativas Abiertas.

Palabras clave: Robótica Educativa, Formación docente, Prácticas Educativas Abiertas.

Introducción

En la actualidad, las prácticas educativas tradicionales, antes unidireccionales y centradas en el/la profesor/a, se han visto alteradas por la inclusión de nuevas herramientas tecnológicas en donde emergen las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC) como una alternativa a la que pueden acceder los/las estudiantes como fuente de información.

Esta situación nos ha hecho repensar los jardines y escuelas, para replantearnos los roles de los/las educadoras, comprendiendo que la inclusión de las TIC en la educación ha llevado a un importante avance en los procesos de enseñanza-aprendizaje, brindando nuevas herramientas pedagógicas o materiales.

La utilización de la TIC como andamiaje tecnológico o como herramienta pedagógica en los procesos educativos, tiene como propósito encontrar nuevos enfoques didácticos usando estos avances, y aplicándolos para favorecer la estructuración de contextos de aprendizaje en los cuales los/las participantes o estudiantes sean el actor principal del proceso, y también se conviertan en espacios para la reflexión y la construcción de conocimiento. Porque cuando el/la docente trabaja con tecnología en una actividad o proyecto, primero explica y muestra lo que van a hacer; los/las niños/as exploran, prueban, replican, descubren, inventan, modifican y el/la docente va dejando espacio para que ellos adquieran mayor autonomía.

En este nuevo escenario, los/las docentes pueden desplegar propuestas que entrelazan tecnologías y conocimiento. No se trata de una simple relación entre herramientas tecnológicas y contenido, sino de la apertura a canales enriquecidos para la apropiación, reelaboración y reconstrucción del conocimiento. El/la docente, una vez que ha logrado integrar la tecnología disponible a su práctica cotidiana, puede dejar de preocuparse por el recurso en sí, para centrarse en sus efectos y huellas cognitivas.

El desafío es brindar herramientas necesarias para que las/los docentes puedan actuar como mediadores de la cultura digital, capaces de generar estrategias para acompañar a las y los sujetos de Nivel Inicial, resignificando una apropiación adecuada con las tecnologías digitales, donde se verán favorecida sus aptitudes innatas como la curiosidad, el entusiasmo, la exploración y la autonomía.

Cabe resaltar, que vamos a utilizar a la robótica educativa, como herramienta pedagógica que apoya los procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva educativa, toma la dimensión de medio y no de fin.

En la actualidad, existe una amplia variedad de técnicas y recursos que son utilizados como apoyo tecnológico para favorecer el aprendizaje académico de los sujetos, sin embargo, las aplicaciones robóticas para estos propósitos aún son escasas en las salas. Por esto, que entendemos a la robótica educativa como una disciplina que permite concebir, diseñar y desarrollar robots educativos para que los/las estudiantes se inicien en el estudio de las ciencias y la tecnología (Ruiz, 2007); surge con la finalidad de explotar el deseo de los/las

educandos por interactuar con un robot para favorecer los procesos cognitivos. También entendemos esta disciplina como "la actividad de concepción, creación y puesta en funcionamiento, con fines didácticos, de objetos tecnológicos, que son reproducciones reducidas muy fieles y significativas de los procesos y herramientas robóticas que son usadas cotidianamente, sobre todo, y que cada vez son más comunes en nuestro entorno social, productivo y cultural". (Vivet y Nonnon, 1989).

En este trabajo, se describe una primera aproximación a la implementación de estrategias de robótica educativa para el apoyo a los procesos de enseñanza en las futuras docentes de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis. Se indican, aunque de forma somera, la selección e implementación de un robot educativo en el nivel inicial.

Objetivos

Como principal objetivo, se indagará la apropiación de la robótica educativa como herramienta pedagógica y transversal en las/los estudiantes de 4er año del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL. De esta forma podremos contribuir a la innovación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje por medio de las posibilidades educativas de la robótica, identificando las potencialidades de la robótica en el Nivel inicial desde la reflexión crítica; y así, diseñar e implementar una experiencia didáctica de inclusión del robot en las salas/aulas.

Materiales y métodos

El trabajo lleva la lógica de investigación basada en diseño que está centrada en estudios teóricos y empíricos de talleres para enseñanza-aprendizaje en el entorno del estudiantado. También, se centra en el objetivo principal de este trabajo, la descripción de los talleres como una metodología de investigación, es decir como un procedimiento que proporciona pautas para el desarrollo de una investigación.

La propuesta se llevó a cabo a través de la realización de un taller sobre la utilización de la robótica como herramienta pedagógica y transversal para el uso de las áreas didácticas. Cuyos destinatarios eran estudiantes de 4to año del Profesorado en Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis.

Las fases de la investigación como exponen Rinaudo y Donolo, (Rinaudo y Donolo, 2010) serán las siguientes:

1) Primera fase: preparación del diseño.

2) Segunda fase: Implementación del diseño instructivo.

3) Tercera fase: el análisis retrospectivo.

Se utilizó esta metodología dado que la principal finalidad de este tipo de investigaciones es indagar sobre la particularidad de una temática y en un contexto, orientado hacia la innovación educativa cuya característica fundamental consiste en la introducción de un elemento nuevo para transformar una situación. Esta investigación se basa en el diseño, la implementación y posterior evaluación del taller de robótica educativa. Como punto de innovación en la formación de futuras profesoras en Educación Inicial.

Deberemos tener en cuenta sólo tres aspectos: Cada vez que pulsemos un botón, los ojos de Blue-Bot parpadearán con sus luces y oiremos un sonido que confirma la instrucción; Blue-Bot siempre avanza o retrocede 15 cm y gira sobre sí misma 90º. Blue Bots, funciona a través del uso de los botones que se encuentra en su superior puede realizar hasta 40 movimientos, es decir, se pueden programar hasta 40 secuencias.

También, dispone de una aplicación: App Blues Blocs: es la nueva aplicación complementaria para el Blue-Bot, que permite la expansión del conocimiento y la enseñanza con mayor profundidad en cursos de educación inicial. En un entorno familiar basado en bloques, tipo SCRATCH donde los/las estudiantes pueden programar su Blue Bot usando una funcionalidad extendida que incluye funciones numéricas de toma de decisiones, operadores booleanos y la introducción de variables.

Particularmente utilizamos en dicho proyecto a Blue Bot, comprendiendo que en los jardines y escuelas de la provincia en donde las estudiantes llevan sus prácticas docentes, cuentan con las Aulas Digitales Móviles del programa Aprender Conectados, programa del Ministerio Educación, Cultura, CIencia y Tecnología - Presidencia de la Nación.

Comprendiendo las fases de la investigación como exponen Rinaudo y Donolo, (Rinaudo y Donolo, 2010) serán las siguientes:

1) Primera fase: preparación del diseño: las actividades propuestas para las estudiantes de 4to año del Profesorado de Educación Inicial de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis se propusieron:

	CONTENIDOS	**ACTIVIDADES**
Previo al primer encuentro	Saberes previos sobre pensamiento computacional	-Formulario 1: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfJEwZN3gNFsXEC_lSbl27I1UN3JET807OQNJRhAW3khXLTsQ/viewform?usp=sf_link

Primer encuentro	- Pensamiento computacional • Robótica, tipos y partes de un robot. • Robótica Educativa. • Tipos de Kit educativos • Tipos de aplicaciones usadas en la Robótica Educativa.	- Teoría - introducción sobre los contenidos. -Comparación entre los kit: Robotita, Roboblokq Qobo, BeeBot Lego, MakeBlock, Arduino, Rasti. -Comparación entre Scratch Jr y Pila Bloques.
Segundo encuentro	• Comunicación entre aplicación-robot. • Lenguajes de programación visual. • Programar con el robot y la aplicación Blue bot y ScrachJr. • Uso de plantillas. • Didactica transversal	• Explicación de diferentes tipos de sensores y actuadores. • Instalación de aplicaciones para PC y celular. • Vincular el robot a un dispositivo • Diseño de una actividad grupal
Después de los encuentros (evaluación)	- Diseño de una actividad grupal • formulario 2	-Diseño de una actividad de forma individual. • - Responder formulario 2: https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScSpE3VjfdZmLcW6wSPAJpGFlIzVOR8bq6IoUSxnmxNyAiZEg/viewform?usp=sf_link

Pre-test destinado a las estudiantes de 4to año del Profesorado de Educación Inicial, para reconocer y conocer las ideas previas que se tienen sobre la robótica, robótica educativa y programación.

Este pre-test inicia consultando a las estudiantes sobre sus experiencias, tanto en el nivel maternal e inicial sin tener en cuenta las prácticas que se llevan a cabo durante el transcurso de cursada de la carrera. Luego continúa preguntando si han trabajado con robótica en las salas o han tenido alguna formación previa al taller.

En la segunda sección, realizamos preguntas sobre el pensamiento computacional y la robótica educativa, en donde las estudiantes respondieron utilizando la escala Likert, respondiendo en cinco niveles de menor a mayor grado de acuerdo.

Y por último, en la tercera sección, realizaron ejercicios de programación. La sección está compuesta por 28 preguntas. Todas las preguntas tienen 4 opciones de respuesta (A, B, C ó D) de las cuales sólo una es correcta (como podemos visualizar en la imagen 6,7 y 8). Se destacó que puedan responder con tus conocimientos básicos sobre la programación y a pesar que no hay un tiempo determinado para hacerlo, se recomendó hacerlo de un tirón y con los conocimientos que cada una de ustedes tiene, sin tenerle temor al error.

2) Segunda fase: Implementación del diseño instructivo: esta fase se llevó a cabo con la exposición de los conceptos centrales para contribuir a los procesos de enseñanza y de aprendizaje por medio de las posibilidades educativas de la robótica. Es por eso, que se desarrollaron los conceptos de:

-Pensamiento Computacional: con los aportes de Wing (2006,2008), definimos "el pensamiento computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, haciendo uso de los conceptos fundamentales de la informática", y aunque destaca la resolución de problemas, le da importancia al hecho de que la principal potencia es la posibilidad de expresar y crear ideas mientras programamos.

-Enfoque constructivista: teniendo en cuenta la construcción del conocimiento para la enseñanza de la robótica, desde los aportes de Piaget y Papert.

-Los orígenes de la robótica, el cual el término "robot" aparece por primera vez en 1921, en una obra checa del autor dramático Karel Capek, en cuyo idioma la palabra "robota" significa fuerza de trabajo o servidumbre (Ollero, 2001). Y así mismo, haciendo una analogía o comparación con el cuerpo humano.

-La robótica educativa, que permite el diseño, construcción y desarrollo de ambiente de aprendizaje a través de los cuales los/las estudiantes pueden adquirir nuevos conocimientos pasando de lo abstracto a lo tangible. Además, favorece la estructuración de contextos de aprendizaje en los cuales el/la participante es el actor principal del proceso, comprendiendo y haciendo hincapié que el uso de la robótica en el nivel es utilizado como herramienta pedagógica y no como fin educativo.

Y por último, hicimos una comparación mostrando diferentes tipos de Kit educativos para acercar el conocimiento a las estudiantes del Prof. de Educación Inicial, resaltando el uso de Blue Bot y pudiendo manipular la misma.

En el segundo encuentro, se llevó a cabo la exposición sobre la comunicación entre aplicación y robot para comprender los lenguajes de programación visual, acercando a las estudiantes la app de ScratchJr, Pila Bloques y App de Blue Bot.

Para generar un aprendizaje significativo en los/las estudiantes, realizamos actividades comprendiendo el pensamiento computacional desenchufado o desconectado. Y luego, para finalizar el encuentro, las estudiantes pudieron exponer sus trabajos y compartirlos con las/los docentes y compañeras.

3) Tercera fase: el análisis retrospectivo.

Resultados

Para poder analizar los resultados tomaremos el pre-test y post-test haciendo una comparación de la resignificación de los conceptos computacionales abordados.

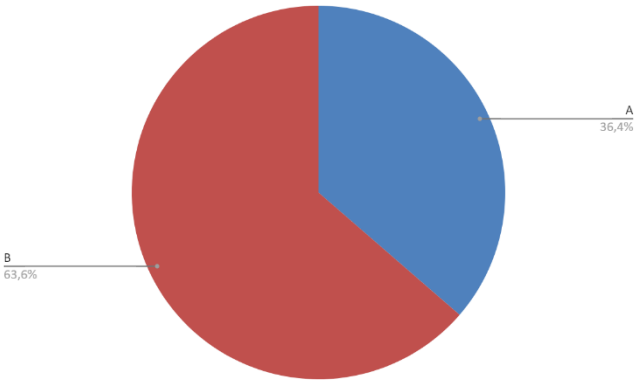
En todos los ejercicios de los test podemos observar que uno de los conceptos trabajados es la dirección, comprendiendo la ubicación espacial, concepto a trabajar con la Blue Bots con los/las niños/as de la sala y donde los estilos de las alternativas de respuestas son en visual por flechas y visual por bloques.

Para hacer este análisis tomaremos dos resultados de los test:

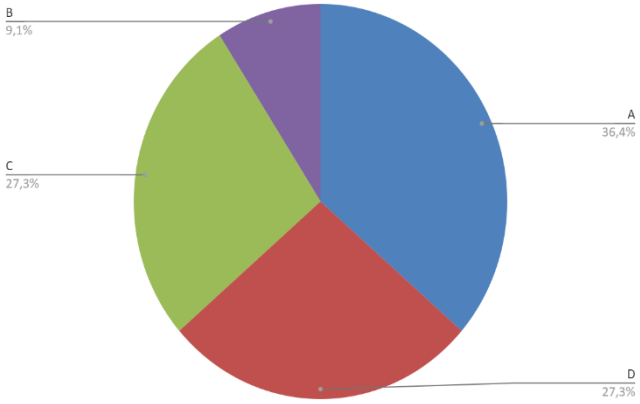
- Item 6 - Estilos de alternativa: Visual por bloques. La tarea requerida era la secuenciación.

En el pre-test sólo una estudiante respondió de forma correcta, siendo el post-test 7 respuestas correctas de las once estudiantes encuestadas.

Pre - test

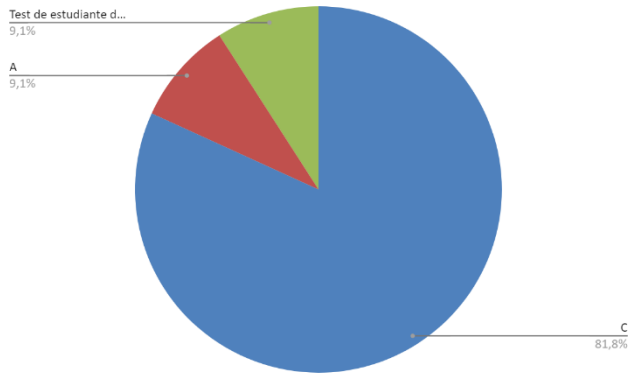


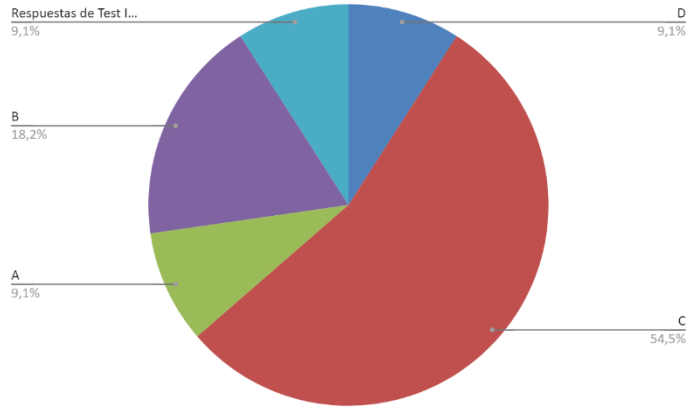
Post-test



- Item 21 - Estilos de alternativa: Visual por bloques. La tarea requerida era completamiento.

En el pre-test siete estudiantes respondieron de forma correcta, siendo diez respuestas correctas en el post-test de las once estudiantes encuestadas.





Tomando como ejemplos a estas tres preguntas podemos visualizar cómo las estudiantes de 4to año del profesorado de educación inicial se han podido apropiar del conocimiento computacional - programación, ejes centrales para la utilización de la robótica educativa.

Conclusiones

A través del trabajo realizado y los resultados obtenidos, podemos comprobar la viabilidad de la propuesta educativa. Se resignifica la robótica educativa como una alternativa didáctica, que se brinde de forma transversal para la enseñanza a las y los sujetos de Nivel Inicial . Se propone nuevos enfoques que promuevan en los educandos intereses que ayudan en la creación de ambientes para el aprendizaje en el que los/las estudiantes encuentren circunstancias favorables para la construcción de conocimiento y de esta manera generar un proceso de enseñanza-aprendizaje significativo.

De los encuentros en el taller, las estudiantes, futuras docentes, en una primera instancia manifestaron desconocimiento y temor en el manejo de herramientas didácticas que usen tecnologías emergentes. Como así también, luego de finalizado el taller en el debate final que se dio, posibilita resignificar el papel de la robótica como herramienta pedagógica en los procesos educativos. De forma preliminar podríamos inferir que se hace relevante la capacitación en etapa de formación, dado que muestran interés e iniciativa en el complemento de sus clases con herramientas que hagan uso de la tecnología, en particular de la robótica.

Es por eso, que, en el campo de la educación digital, programación y robótica es relevante que se construya a partir de dispositivos y recursos educativos enmarcados en estrategias didácticas, dinámicas, creativas y lúdicas. La aproximación a los principios básicos para el desarrollo del pensamiento computacional permite adoptar múltiples formas de abordaje; para lo cual, se encuentran disponibles programas y aplicaciones diseñadas específicamente para llevar a cabo las diferentes actividades.

Bibliografía

Ruiz, E. (2007). *Robótica pedagógica virtual para la inteligencia colectiva - Universidad Nacional Autónoma de México.*

María Luisa Pinto Salamanca, Nelson Barrera Lombana, Wilson Javier Pérez Holguín (2010) *Uso de la robótica educativa como herramienta en los procesos de enseñanza.*

Ruiz, E. (1987). *La robótica pedagógica. Centro de Estudios sobre la Universidad CESU, Universidad Nacional Autónoma de México. [Online] Disponible en internet:* http://virtual.pascualbravo.edu.co/buzon/cintex.garpe/robotica.doc

Barrera Lombana, N. (2015). *Uso de la robótica educativa como estrategia didáctica en el aula. Praxis & Saber, 6(11), 215-234. Retrieved June 01, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2216-01592015000100010&lng=en&tlng=es.*

Carneiro R., ToscanoJ.C, Díaz T.Coordinadores.(2021). *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. colección METAS EDUCATIVAS 202 OIE. https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf*

Monsalves González, S. (2011). *Estudio sobre la utilidad de la robótica educativa desde la perspectiva del docente. Revista de Pedagogía. http://www.educoas.org/portal/bdigital/lae-ducacion/139/pdfs/139pdf7.pdf*

Entrevista a Mitch Resnick (2016): *el movimiento Maker no se trata sólo de hacer Electrónica.*

Mario Cwi. (2018) *Robótica y automatización: de los conceptos a la didáctica. Programación, robótica y pensamiento computacional en el aula.*

Ministerio de Educación de San Luis (2019) *Diseño curricular jurisdiccional de jardín de infantes de la educación inicial. http://www.sanluis.edu.ar/wp-content/uploads/2019/10/Dise%C3%B1oCurricular-Jard%C3%ADn-de-Infantes.pdf*

La enseñanza musical en las escuelas: Rol docente

Universidad Nacional de San Luis
Luis Alfredo Oviedo
lusoviedo645@gmail.com

Palabras claves: Docentes-Música-Formación- Enseñanza

Introducción

El presente trabajo surge con la intención de conocer cómo se configura el rol del docente de música en escuelas primarias de la provincia de San Luis. Como estudiante que se encuentra en el último tramo de la carrera de grado del Profesorado Universitario en Música Popular Latinoamericana, indagar sobre los aspectos que hacen a la práctica de la enseñanza de música resulta de gran valor formativo porque posibilita anticiparse a algunas problemáticas, desafíos y potenciales que implica el ejercicio de la docencia.

Para aproximarse a esta realidad se realizaron entrevistas a 10 (diez) docentes que se desempeñan en el espacio de música en escuelas de gestión estatal de la Ciudad de San Luis y zonas aledañas. Como el espacio curricular posee una carga diferencial, en relación a otras asignaturas en la currícula, estos docentes se desempeñan en más de una institución ampliando de manera significativa el alcance de estudio.

En relación a la formación de grado que poseen, solo uno de los docentes entrevistados ha obtenido el título de grado de Profesor en música; del resto algunos han recibido formación específica en piano y/o solfeo y otros son técnicos en producción musical. Del grupo total solo 4 de los docentes en ejercicio han realizado un trayecto de formación pedagógica, y otros son músicos o técnicos/as en producción musical sin formación pedagógica. Este panorama tan diverso se debe a que recién en el año 2017, a partir de la propuesta de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL, se contó en la ciudad de San Luis con la carrera del Profesorado en Música Popular Latinoamericana. Previo a esta situación el único profesorado en música de la provincia que existía se encontraba en el IFDC de Villa Mercedes. La UNSL dentro de su oferta contaba y cuenta con la Tecnicatura en Producción Musical, que habilitaba para el desempeño pero no brinda herramientas pedagógico musicales.

En la elección de los sujetos de investigación, se consideró como uno de los aspectos importantes la antigüedad en la docencia. Este elemento que oscila entre los 10 y 20 años resulta significativo, porque implica un conocimiento de las dimensiones que hacen a la tarea docente y permite recuperar los caminos por los que han transitado y consolidado prácticas y formas de actuación docente.

En la búsqueda de clarificar cuáles serían las dimensiones más relevantes a indagar sobre la docencia en música, definimos que la dimensión pedagógico didáctica resultaría central junto con la dimensión valoral. La primera de ellas posibilitará conocer sobre los aspectos que hacen a la práctica de la enseñanza y el aprendizaje musical, mientras que la última nos permitirá avanzar sobre la valoración, objetivos, finalidad, propósito y significación que tienen los docentes de música y la música en las escuelas.

Práctica docente musical: dimensiones de análisis

Siguiendo los aportes de Fierro C, Fortoul B. y Rosas L. (1999) se entiende la práctica docente como una praxis social, posible de ser objetivada que posee la intencionalidad de provocar el aprendizaje. En ella intervienen significados, percepciones, representaciones y acciones de varios agentes del proceso de concreción curricular. Esta praxis se configura en un espacio político- institucional, administrativo y normativo que refiere a un proyecto político más amplio y que adquieren especificidad a partir de contexto local y los sujetos con los que se lleva adelante el acto educativo.

En consonancia con los planteos de la autora previamente referenciada es posible analizar la práctica docente desde diferentes dimensiones entre las que se encuentran la dimensión pedagógico- didáctica; valoral; la institucional; interpersonal y social. Para la finalidad del trabajo el énfasis se pondrá en las primeras dos considerando algunos aspectos de la tercera para comprender que la valoración del espacio de música es una construcción que involucra el contexto donde se desarrolla.

En torno a la dimensión pedagógico- didáctica que se define a partir de considerar todos los aspectos que refieren a la enseñanza; las entrevistas realizadas se enfocaron en indagar sobre el contenido, estrategias y metodología de enseñanza, y evaluación en las clases de música. En relación a la dimensión valoral se buscó obtener información sobre cómo creen los docentes que son reconocidos y qué lugar ocupa la música en las escuelas. Este último aspecto reveló que un elemento importante en este proceso es la importancia que le da el propio docente a la

materia, las finalidades a partir de las cuáles enseña, las concepciones a las que adhiere y la claridad acerca del por qué y para qué una gran cantidad de niños y niñas deben aprender música. En términos generales las entrevistas estaban orientadas para identificar el lugar y el rol que ocupan la música y los docentes en las escuelas, la importancia de su enseñanza, los contenidos y métodos utilizados en el aula como así también el lugar de los actos escolares en la labor del docente de música, entre otros.

Con respecto al contenido escolar, es importante mencionar que la Provincia de San Luis elaboró en el año 2019 el Diseño Curricular Jurisdiccional de Educación Primaria, esto constituyó un hecho relevante debido a que se sentaron las bases para establecer un marco de referencia común, lo suficientemente amplio y flexible para ser adaptado a cada situación, pero a la vez con grandes posibilidades para regular lo que debe enseñarse en cada grado. Esto habilitó el interrogante acerca de qué se enseñaba hasta el momento a la vez que nos interesaba conocer el impacto del currículum en el aula. Recuperando las preguntas realizadas que hicieron referencia a los contenidos que utilizan los profesores para enseñar y por lo tanto los conocimientos que ponen en juego diariamente, lo primero para destacar es que solo uno de los docentes entrevistados afirmó utilizar muy poco los contenidos curriculares provinciales:

> *"Desde que salió el diseño curricular nuevo tratamos de poder primero estudiar y ver bien de qué se trata, porque se cambiaron muchas cosas, un nuevo vocabulario se puso en juego, es como que hay nuevos paradigmas. Todavía estamos en proceso de ese cambio paradigmático. Yo sí trato de basarme en el diseño curricular y de ir más a lo específico porque el diseño curricular es muy amplio, muy general, es como una guía, y hay que poder bajarlo al aula" (Docente de música, que se encuentra realizando el Profesorado de música)*

El resto de los entrevistados hace mención a otros aspectos más generalizados que tienen que ver con contenidos básicos teóricos, como el pulso, la altura, el ritmo, notas etc. sin hacer alusión al uso del Diseño. Al respecto Carabetta (2008) haciendo referencia a que existe una metodología de enseñanza fuertemente conservadora y arraigada en la enseñanza que consiste en que:

> *"El objeto de conocimiento musical era permanentemente separado en el que se produce la música y descompuesto en pequeñas unidades, elementos técnico-formales*

como: pulso, acento, timbre, ritmo, etc (...) Estos pasos, estas secuencias, son entendidos como universales" (2008: p.141-142).

En los casos analizados, se podría decir que el impacto que tiene la definición del Diseño Curricular es baja o nula. Si consideramos que los docentes en ejercicio sólo poseen un ciclo de complementación de formación pedagógica con características generales se devela la necesidad de generar instancias de acompañamiento más cercanas a las prácticas de enseñanza. En las palabras de los docentes podemos reconocer la *fragmentación* del conocimiento, al mismo que hace referencia Carabetta (2008) cuando sostiene que si la educación asume que la visión del conocimiento puede ser fragmentado, este mismo puede separar la teoría de la práctica, entonces por lógica estos conocimientos se pueden aplicar por partes, quedando los mismos descontextualizados. Este aspecto pone en cuestión el sentido de la enseñanza y el aprendizaje de la música, un saber totalizante que reúne su potencialidad en la sincronicidad de sus aspectos constitutivos.

Un aspecto de lo más interesante, que tiene un gran potencial para repensar y mejorar prácticas de enseñanza es que, los entrevistados sostienen que lo que enseñan posibilita la apropiación de los conocimientos musicales y que enfatizan en la recuperación de los conocimientos previos y los intereses de sus estudiantes. Esto es una característica que el conocimiento musical favorece y que parece estar presente en la representación que tienen los docentes a la hora de enseñar. En términos generales cuando se les preguntó sobre"*¿Qué contenidos y aprendizajes considera fundamental a la hora de armar la planificación áulica? ¿A la hora de hacer una selección del conjunto de contenidos, utiliza el diseño curricular provincial?" "¿Cómo suele ser una clase de música 'promedio' si tuviera que describirla?"* nos dan a entender que la enseñanza que se da se gesta en la interacción de todos los sujetos en el aula. En este sentido, es que se considera que si el diseño curricular no es considerado, que si la definición de contenido se define como elementos separados y descontextualizado, lo más probable es que la definición del qué y el cuándo esté sujeto a lo que se demande a nivel grupal o institucional.

La valoración de la música dentro de las instituciones educativas

Encontramos diferentes miradas para desarrollar esta categoría, los entrevistados concordaron en que mucho depende de la institución en la que se trabaje, de cómo está organizado el diseño curricular institucional (PCI) para las materias especiales y de lo que se

demanda a nivel institucional de este espacio. Además de los elementos reseñados por los docentes, las lecturas realizadas al respecto (Serratti 2016 y Carabetta 2008) dan cuenta de que un aspecto relevante es el lugar que el docente le da su clase en las escuelas. Si logra transparentar lo significativo que es para la formación de cada estudiante la música, quizás logre una valoración más positiva si por el contrario es el espacio que puede cederse a otras materias cuando sea necesario o se organiza solo desde la demanda externa (actos y fechas patrias) el lugar de la música siempre será subsidiario. Teniendo en cuenta todos estos elementos y otros que seguramente se escapan a la investigación podemos sostener que la valoración que se le da a esta área en las instituciones es relativa.

Esta situación enunciada a partir de la última entrevistada, da cuenta del lugar y la importancia que la música ha tenido en la escuela primaria desde su origen. La mayoría de los enfoques sobre el área de música hasta el día de hoy se enfocaron en la enseñanza de himnos y canciones patrias para su presentación en los actos escolares. Al respecto Serratti (2016) menciona que el acto escolar termina configurando toda la práctica docente porque:

> *"(...) esto es lo que naturalmente deben hacer en tanto docentes de música (..) La preparación de actos escolares es a su vez el modo en el que su tarea docente cobra sentido para el resto de los actores del campo escolar"* (2016:p.2).

En términos de definición curricular y el tiempo que se destina para la enseñanza en las aulas, si la comparamos con otros espacios curriculares a simple vista es posible sostener que la poca valoración que tiene la música para la escuela o para el currículum establecido para la región, reflejado en la poca y escasa carga horaria que esta materia tiene. Hablamos de un módulo de 40 minutos o de 80 minutos en algunas instituciones, repartido en 2 clases, a la semana, minutos insignificantes donde si el tiempo no suele optimizarse al máximo porque se ubican en el último tramo de la jornada. Podemos decir que en la opinión de casi todos los entrevistados la música tiene tanto en el ámbito institucional como entre los docentes de otras áreas una valoración relativamente negativa. Es decir en comparación con las materias generales el área de música se considera "prescindible", esto se traduce en la poca carga horaria otorgada y el reconocimiento del docente de música solo en la organización de actos, e incluso han mencionado la valoración por parte del alumnado como la clase de música como una "hora libre".

Finalidades y objetivos de la enseñanza musical

Si bien se reconoce desde el punto de vista pedagógico-didáctico referirse a finalidades y objetivos no significan lo mismo, en este trabajo se intenta avanzar en conocer el para qué enseñan música los docentes. Se utiliza de manera indistinta objetivo, finalidad o propósito, ya que los entrevistados hacen referencia en sus respuestas a estos conceptos cuando se indago acerca de las finalidades. Todos estos aspectos que se intentan indagar y analizar corresponden a lo que sería la dimensión valoral.

Para el desarrollo de este apartado se consideró en primer lugar lo que establece la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), porque a partir de ella se define el lenguaje musical como parte de la formación general, desde una concepción basada en paradigmas críticos. Junto con la LEN, realizando especificaciones para la enseñanza musical, la Res. CFE N° 110/10 se aborda la cuestión de los objetivos y finalidades de la educación artística. Las finalidades a las que se debe orientar la educación, y todos los espacios curriculares se dirigen a la *formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.*

Cuando les preguntamos a los docentes sobre cuáles son sus propósitos; en general todos admitieron que sus objetivos se centran en el desarrollo personal de los niños, alejado de la simple apropiación de información teórica. Los profesores consideran que la "expresión" y "creatividad" son aspectos centrales que los niños deberían poner en juego. Una docente afirma como un objetivo *"crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo de los niños."* Otra afirmó: *"Llegar a que cada persona sepa elegir lo que consume y a su vez ir creando sus propias expresiones artísticas, es decir haciendo su propia cultura".*

En otra pregunta indagamos sobre lo que consideran más valioso del trabajo en el aula, lo cual nos sirve para complementar con otros aportes esta categoría, dado que lo "valioso" puede implícitamente demostrarnos qué aspectos son prioritarios o fundamentales para los docentes en su clase. Las respuestas por parte de los educadores en general tienden a ser muy similares en cuanto a los objetivos y finalidades que se buscan con la educación musical: lo valioso de la música para la expresión artística, para el discernimiento de lo que les gusta, la

elección de qué consumir musicalmente, y para que los niños/as disfruten y se diviertan en la clase.

Del análisis de los datos obtenidos se denota que los objetivos antes mencionados se consiguen mediante el disfrute de los alumnos en la hora de clase, poniendo en juego sus capacidades expresivas y emocionales en una interacción con el profesor y los demás alumnos. Se espera que con eso los niños aprendan a utilizar más y mejor esas capacidades involucrándose en la música y que amplíen además sus horizontes estéticos, que puedan hacer un uso crítico de los recursos musicales.

En torno a los objetivos que los docentes de música, en actividad, persiguen, las respuestas de los docentes se pueden enmarcar en dos artículos de la Resolución CFE 110/10 sobre el aporte de la educación artística a la cultura. Al respecto se enuncia que:

> *"La educación debe posibilitar que las personas puedan elaborar marcos culturales con elementos compartidos, fruto de la interacción y la comprensión de la alteridad, en una dinámica que permita incorporar, satisfacer y reforzar las necesidades de cohesión de toda sociedad que se quiera justa y equitativa [...] la educación y en particular la educación artística tiene un papel relevante como ámbito específico para posibilitar la apropiación de saberes y desarrollar capacidades que permitan abordar diferentes interpretaciones de la realidad, para que todos puedan reconocerse en sus diferencias, logren un acceso más justo a los recursos materiales y simbólicos, y se relacionen solidariamente dentro del territorio y con los demás" (Resolución 110/10 CFE: Art. 72 y 73.)*

Podemos evidenciar en base a la información de los docentes entrevistados que para ellos el área de música tiene su debida importancia. Sin embargo, las respuestas son variadas ya que provienen de distintas experiencias en la labor de la enseñanza, haciendo alusión a las distintas facultades que involucra la música como lo son lo emocional, lo cognitivo, lo sensorio-motor, etc. En relaciona lo anterior Carabetta (2008:) dice:

> *"(..)obviamente la enseñanza de la música (...) tiene incidencias en estas cuestiones; lo que resulta llamativo es que no surja una justificación contundente y convincente, "esencialista", (..) acerca de lo que aporta la música como conocimiento específico"* (2008,p.143)

Conclusiones

En síntesis, partimos desde la consideración de que casi todos los docentes entrevistados se han formado como músicos o técnicos en producción musical y han complementado su formación con un trayecto pedagógico. Una de las preguntas fundantes que nos planteamos en este trabajo es si existen diferencias entre la enseñanza que imparte un docente con formación de grado en música o un músico que se aventura a enseñar, con un ciclo de complementación pedagógica. De los entrevistados sólo una docente se encuentra avanzada en la carrera del profesorado y otro posee el título de profesor; siendo estos quienes pudieron contestar las preguntas de la dimensión pedagógica con mayor claridad y solvencia haciendo referencia a los nuevos paradigmas de la enseñanza musical y logrando evidenciar procesos reflexivos interesantes en torno a su práctica. El resto de los entrevistados no pudieron dar cuenta de la importancia de la definición del currículum y de cómo se relaciona la enseñanza musical con las definiciones legales, sin embargo todos dan cuenta de lo significativo que es la música en la formación general. El desconocimiento del currículum genera una dispersión de los contenidos y conocimientos que se imparten en las diferentes instituciones de la mano de los docentes de música. Los propósitos de la enseñanza que persiguen, aunque no hacen referencia a su vinculación con las reglamentaciones, se acercan a la legislación vigente, sin embargo son variados y responden a distinto orden. El desafío que nos presenta esta realidad es poder establecer una regularidad en esta cuestión curricular, sabemos que la provincia hoy en día tiene un diseño curricular propio y nuevo, y consideramos positivo que se difunda y sea aprovechado por los profesores ya que creemos que contribuiría a que la educación musical fuera más equitativa y unificada en todo el territorio provincial. Además, desde este punto posibilitará acercar a los docentes en ejercicio a nuevas concepciones y metodologías de enseñanza y evaluación musical.

En cuanto a la valoración que se le da al espacio tiene mucho que ver con cómo cada docente valora la materia y se vincula con la enseñanza de la música, y luego la institución. Como mencionamos previamente, es común que productores musicales o músicos tomen cargos de docencia, pero eso no significa que quieren realmente ser docentes; si el mismo docente no valora su espacio pedagógico, ya sea porque considera que es un trabajo alternativo, que es solo para ganar dinero, etc., esta valoración negativa va a propiciar en cierta forma una significación particular por parte de los demás docentes y el mismo alumnado, lo que podría hacer devenir el área de música en una de menor importancia a

nivel institucional. A partir del análisis de las entrevistas se concluye que en las instituciones donde trabajan los docentes seleccionados, la materia de música se encuentra desvalorizada y se la considera como relevante solamente a la hora de los actos escolares.

Al terminar el presente informe surgen nuevas incógnitas que incitan a continuar investigando sobre la labor que realizan los docentes de música. Con la intención de poder pensar en mejoras para esta área se deriva la necesidad de problematizar acerca de lo qué se enseña y cómo se enseña. Con el surgimiento de nuevas corrientes pedagógicas-musicales y con el avance de nuevas definiciones curriculares que se orientan desde una perspectiva crítica, se encuentra el camino iniciado para poder trabajar con los docentes en ejercicio la apropiación de aquellas herramientas que les permitan dotar de sentido sus prácticas, establecer acuerdos acerca de lo que se enseña y para que se enseña.

Retomando lo que decía Feldman (2017) sobre la enseñanza: *"La escuela es una de las instituciones más exitosas de la cultura humana, hasta tal punto es lo mejor que tenemos que no hemos encontrado ninguna alternativa".* Usando este mensaje se podría pensar acciones en pos de mejora para que la música tenga otra valoración dentro y fuera de la institución. Se podrían generar instancias de formación y acompañamiento desde la universidad para docentes en ejercicio y no tener que esperar a que ingresen a las aulas docentes con formación más integral.

La música, como materia escolar tiene mucha riqueza cultural, emocional, afectiva y también ayuda al desarrollo de habilidades, sin embargo todavía no se tiene en claro el carácter esencialista de su enseñanza. Es importante que quienes enseñan puedan tener claridad sobre lo que significa la enseñanza de la música en sí misma y no como un complemento o accesorio de otros espacios o requerimientos institucionales.

Este trabajo ha servido para aproximarnos al desempeño del rol docente en las escuelas primarias de la provincia de San Luis, ha permitido develar la riqueza del espacio de música en la formación general de niños y niñas, a la vez que ha revelado la necesidad de trabajar en propuestas de formación continua que permitan revalorizar el espacio de música desde una perspectiva esencialista.

Bibliografía:

-Fierro C., Fortoul B y Rosas L. (1999): Analizando nuestra práctica docente. En: Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. Maestros y enseñanza. Paidos.

-Serrati, Pablo (2016): “El músico y el docente (reflexiones en torno al lugar de la pedagogía musical en la escuela primaria).”

-Carabetta, Silvia (2008): “Sonidos y silencios: en la formación de los docentes de música”
-Feldman Daniel (2017): Capítulo I “Enseñanza”. En canal encuentro. En linea: https://www.youtube.com/watch?v=OPzdfmCkjJE

-Resolución CFE 110/10 “La educación artística en el sistema educativo nacional”.

-Ley de Educación Nacional 26.206.

EJE 11: EL PERSONALISMO Y LAS CORPORACIONES EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Precarización del trabajo docente universitario en sus modalidades: Una estrategia de mercado en el sistema capitalista.

Área Educación en Cs. Naturales. -FQByF- -UNSL-

Álvarez, Claudia Cristina

alvarezclaudiacristina@gmail.com

Resumen

A partir de la noción de capitalismo y trabajo docente en el nivel universitario. Se identificaron y analizaron las implicancias de la legislación actual, ley que instituyó a la educación superior como "bien público y derecho personal y social" donde el trabajo docente presencial y virtual y sus relaciones con el nuevo modelo de universidad que se consolida quedando por fuera de la misma. La precarización laboral en la universidad, debido al propio interés de vivenciar la misma, en la Universidad Nacional de San Luis, entendiendo lo poco significativo que representa en dinero y lo mucho que demanda el trabajo docente universitario, descubrir el docente en el contexto virtual como una nueva dimensión de análisis, en el proceso de la enseñanza movilizó en mí no solo luces que vislumbran problemáticas de precarización sino más aún una tendencia a pensar que hacemos los y las docentes frente a esta problemática que presenta diferentes modalidades de trabajo.

Introducción

A partir de conceptualizaciones como el capitalismo, personalismo en el nivel universitario. Se identificaron y analizaron las implicancias de la legislación actual, ley 27.204/2015. La ley instituyó a la educación superior como "bien público y derecho personal y social" donde el trabajo docente presencial y virtual y sus relaciones con el nuevo modelo de universidad que se consolida queda fuera de la misma, lo cual surgió escribir sobre la temática de precarización laboral en la universidad, debido al propio interés de vivenciar la misma, en la Universidad Nacional de San Luis, entendiendo lo poco significativo que representa en dinero y lo mucho que demanda el trabajo docente universitario, descubrir el docente en el contexto virtual como una nueva dimensión de análisis, en el proceso de la enseñanza movilizó en mí no solo luces que vislumbran problemáticas de precarización sino más aún una tendencia a pensar que hacemos los y las docentes frente a esta problemática que presenta diferentes modalidades de

trabajo. Se hace hincapié que el trabajo docente virtual y presencial es tenido en cuenta desde el paradigma crítico, y como tal es un arte y praxis lo que lleva a pensar que hay una conciencia colectiva y reflexiva del trabajador que inicia en su trabajo con este paradigma, y la problemática de la precariedad laboral que se produce y se reproduce en todas las universidades. Además se focaliza en el mercado como agente basada en la propiedad privada sobre los medios de producción. Y por último la relación que el mercado ejerce frente y hacia el personalismo.

Trabajo docente presencial y virtual

Entendiendo al trabajo docente desde el paradigma crítico, es un arte y praxis lo que lleva a pensar que hay una conciencia colectiva del trabajador que inicia en su trabajo con este paradigma, y se encuentra la problemática de la precariedad laboral que se produce y se reproduce en todas las universidades, comprendiéndola como un proceso natural casi imposible de erradicarla debido a la falta de institucionalización de las políticas universitarias. A partir de esto me surge la pregunta de si ¿Es realmente imposible erradicarla? Si creyera que esto no es así no estaría escribiendo estas páginas. Creyendo en la erradicación de la precarización laboral, se plantea como una estrategia y como tal puede ser modificada. Se intentara visualizar la relación del trabajo docente con el mercado de trabajo a partir del proceso de trabajo cuestionando las razones de la precarización laboral universitaria promovida por estrategias de mercado en el sistema capitalista y la figura del personalismo específicamente en Argentina.

Las experiencias de docentes en el proceso de enseñanza universitaria en el marco de la educación virtual. Se pone el foco en el proceso de enseñanza entendiendo a "(…) la enseñanza como una intervención social (Camilloni, 1996), como una intervención intencionada en el campo de las prácticas sociales. Al enseñar se interviene en las prácticas sociales de los sujetos, en las percepciones que éstos tienen de la realidad, en los saberes y discursos que definen sus interacciones, y ello a la vez, implica y modifica a todos los sujetos comprendidos en esa relación" (Steiman J. 2017, p.2). La virtualidad en la educación no solo de manera optativa como lo era en el sistema universitario, sino como única forma de enseñanza; debido al contexto coyuntural, lo que conlleva a una dimensión compleja y determinada por la coyuntura circunstancial que deja nuevas enseñanzas pero que está atravesado por nuevas problemáticas que merecen ser estudiadas.

Trabajo docente y el mercado

El mercado Hay una tendencia en esta forma de economía mercantil basada en la propiedad privada sobre los medios de producción, de ocultar lo más relevante de todas sus estrategias y formas.

(Personalismo- valor – valor de uso- valor de cambio- valor simbolico- mercancia)

A partir de este cuadro, pude comprender que el valor tiene una importancia esencial y muchos sentidos, o más aun, que su significado presenta la forma de una raíz, con muchas ramas donde la mercancía toma posición en el trabajo docente.

En la mercancía, yo solo apreciaba el valor de uso, dejando de lado, el valor simbólico, el personalismo acá tendría una forma de materializarse. El fetichismo de la mercancía ya ha revelado su contenido, su secreto, sin embargo, se mantiene en pie el aspecto de la fascinación que produce el develar el contenido. Lo que Marx, señalara en términos de hechizo, encanto, místico, fantasmagórico. La fascinación por el contenido de lo oculto estaría relacionada con el valor simbólico, lo cual ha sido poco explorado.

Ampliando este concepto puedo decir que mediante su actividad, el hombre altera las formas de las materias naturales de manera que le sean útiles.

El proceso de trabajo docente, visto el proceso de trabajo docente como un "trabajo de escritorio", como un trabajo solo de control reduciendo así el proceso de trabajo y lo que significa tal situación, "el sujeto, el énfasis en la subjetividad", aparece después que nos dejamos de ser objetivos, eso es mentira, porque siempre hubo subjetividad, solo que el que ocupaba el lugar como objeto nunca se reconoció, ni fue reconocido como sujeto. "El proceso de trabajo se inicia en el sujeto, que es el sujeto docente"

Sujeto Medios Producto

Y a partir de esto lo que creo que entendí es lo siguiente: El sujeto docente es el que realiza el proceso de trabajo docente, el que perpetra la praxis educativa, "sujeto histórico" luego están los medios, es decir los instrumentos, que son de la patronal, el proveedor de estos medios, los cuales permiten que el proceso de trabajo se realice, porque el sujeto está atado a esos medios, en este punto también estaría interpelado por el personalismo, que teniendo en cuenta a Carlos Mazzola (2022) realiza una denominación de personalismo: "Lo que no es: no es el ejercicio carismático del poder, como tampoco la trasgresión o corrupción de los marcos legales en beneficios personales, no es sinónimo de autoritarismo, arbitrariedad, o abuso de confianza, todas las características que entendemos pueden estar presente en lo que nos imaginamos al hablar de personalismo. En primer lugar, para hablar de personalismo tenemos que considerar que la persona en cuestión está ejerciendo una función, una actividad delegada, una representación pública. Es decir, es la voz, las decisiones, la voluntad, de un colectivo que no puede ejercer el poder, sino es por medio de una representación"

Por ultimo tenemos el producto que sería todo lo que el docente produce en sus propias prácticas de enseñanza y en su habitus docente, tanto las cuestiones áulicas como las institucionales, en contra posición de la idea de mercado donde el producto es el alumno más denominado, de esa forma que debería ser llamado estudiante. Para profundizar un poco más sobre el concepto de personalismo lo vamos a interpelar desde lo que el trabajador docente tiene como funciones tanto de docencia, extensión e investigación todo esto sumado a el proceso de formación que depende directamente de cada etapa en que se encuentra la universidad y en sus formas de gobierno y en más en quien está a cargo de ese gobierno hacia donde se inclina si toma políticas nacionales o políticas provinciales aun siendo universidad nacional. Las políticas de educación superior que se han producido a lo largo de la historia se ha orientaron a establecer regulaciones que interpelan y problematizan la relación entre el Estado, las universidades y la sociedad. En palabras de Deolidia Martínez explicando a modo de exposición de forma simplificada el Capital de Marx.

Relación mercado y personalismo

Pensando en la actualidad, este proceso de trabajo se desarrolla en un sistema capitalista que responde a un régimen de mercado, en donde el Estado generaría un intervalo tendiente al personalismo, que en el momento de creación fue el impulsor de la escuela homogenizadora

pública y gratuita, como institución transmisora de conocimiento pero no como productora, tiene su origen en el devenir de intereses del poder político en sus orígenes del estado nación y en su organización. En la actualidad este deja de ser protagonista para darle paso al mercado. Este se rige por leyes que representan procesos de consumo y ganancias, lo cual la escuela pasa a ser más que una inversión un gasto público que es necesario privatizar para el buen funcionamiento del régimen de mercado. Desde esta mirada la escuela pasa a ser un bien, y el cual tiene valor de cambio y valor e uso, la escuela debe ser pública y gratuita, debe ser un derecho y no un servicio de mercado.

En el mercado es difícil ver al trabajador docente como producción, porque desde esta postura se plantea la idea equivoca de que el mismo son los estudiantes, pasando a objetivar sujetos, un hecho bastante intolerante para pensarlo, pero es lo que se tiende a visualizar en el quehacer docente. Acá el personalismo elevaría la precarización laboral universitaria promovida por estrategias de mercado en el sistema capitalista.

> A partir de esto el trabajo docente universitario, está inmerso en la crisis institucional entre autonomía y eficiencia: en la primera crisis surge una nueva mirada de precariedad pudiendo demostrar que el origen no es la formación en si misma sino a quien se quería formar. Y a partir de allí se ve en los orígenes de la universidad, en todas las crisis como el centro esta polarizado en una mirada europocentrista, dejando de lado las iniciativas latinoamericanas, y en la actualidad la idea de igualdad y democracia se contrapone con la idea de sujeto, ha cambiado esa idea en la actualidad en las universidades o todavía tiene impreso en cuestiones currículos cuestiones europocentristas. "Aquí Boaventura de Souza Santos (..). En su análisis identifica tres crisis –de la última década del siglo XX al presente- la primera es una crisis de hegemonía relacionada con la incapacidad para cumplir por sí sola funciones en sí mismas contradictorias: la formación de las élites culturales y científicas al tiempo que la formación de mano de obra cualificada exigida por el capitalismo industrial. La segunda es una crisis de legitimidad en la que la universidad deja de ser una institución consensual tanto en la selección y ordenamiento jerárquico del saber producido, de su reconocimiento y certificación, además de la creciente reivindicación social de democratización e igualdad de oportunidades. La tercera es una crisis institucional, como consecuencia de la contradicción entre la tradicional autonomía en la definición del sentido, valores y objetivos de la universidad y la presión y demanda creciente de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial. Las tres crisis se precipitan en la historia reciente, una con otra van a concentrarse en falsas resoluciones, por vía negativa. La creciente des-caracterización intelectual de las universidades, la segmentación del sistema universitario y la desvalorización de los diplomas, abren una brecha por la que penetra la mercantilización de oferta y demanda extendida a nivel mundial, expresión de ello son los títulos-certificados online, grandes competidores de los campus y las aulas

virtuales y en especial del vínculo real entre sujetos que construyen y conviven (Boaventura de Souza Santos, 2011; 2012). Parte de esa encrucijada está dada por la permanente tensión entre las universidades europeas, desde hace varios siglos y en la actualidad a través del llamado "modelo Bolonia" y su influencia en Latinoamérica (Buenos Aires tiene DEOLIDIA MARTÍNEZ FUNES 56 una sede de la Universidad de Bolonia).

Desde esta mirada la precarización se establece dese la modalidad europocentrista, hay muchos trabajos desde perspectivas sociales y específicamente no tengo mucha experiencia en esta temática pero sí creo que es importante incorporarlo debido a que ha marcado el proceso de trabajo de los y las docentes, desde esta postura se pretende problematizar la precarización docente desde el contexto geopolítico latinoamericano más específico de Argentina. Especificando más aún se establece que a partir de cuestiones de las concepciones del trabajo docente se ha visualizado mucho tiempo y en la actualidad desde la mirada europocentrista, en vez de producir desde un contexto propio Argentino. Para intentar referenciar sobre esto se expone a Julián, D. (2017 "A manera de sistematización, se puede decir que la precariedad laboral en América Latina convive históricamente con la reproducción de una precarización social que se encuentra asociada en el último tiempo a las transformaciones sociales promovidas por las políticas neoliberales en la región, a partir de los años setenta y ochenta. Estas transformaciones se hicieron latentes de manera desigual en cada uno de los países de la región, pero integraron en conjunto una tendencia en común: la transgresión del espacio del trabajo y la reformulación de las formas de reproducción de la cotidianidad y de la vida".

Conclusión

El origen de la precarización recae en los límites presupuestarios de gastos que tienen las universidades una nueva problemática se dibuja en la autonomía universitaria pero entrar en este tema es prioridad de un nuevo trabajo de investigación. Algo que es importante pensar es la obligación de todas las universidades, además las prioridades, creo una prioridad importante es que estudiantes puedan ejercer el derecho a la educación, pública y gratuita. En las diferentes modalidades presenciales y virtuales, en tal no se discute la enseñanza virtual sino se profundiza que hay más trabajo por el mismo sueldo acentuando la precarización docente. Situación que no se ve de la misma manera en todos los países de américa en

referencia a la gratuidad, otro tema que pide nota en este trabajo y que se deja para otra investigación y formulación futura.

Bibliografía

Deolidia Martinez Funes. (2011) El trabajo en la universidad pequeña introducción a un texto para dar batalla p: 55/56 en Espacios en Blanco - Serie indagaciones - Nº 23 - Junio 2013 (45-72).

Edward Reiss, Santiago Jordán (2000). Una guía para entender a Marx, , Siglo XXI ISBN 83-323-1033-6, sobre el Texto Marx: Manuscritos de París, Vol 5, ed. OME -escritos de Marx y Engels- de Manuel Sacristán

Prólogo de Marx a la Primera edición. (1959). Marx, Karl. El Capital. Tomo 1. Fondo de cultura Económica. Edición en Español de Reimpresión de 1995

Marx, Karl. El Capital. Tomo 1. Capítulo 1, 2, 3, 5,6 y 7 Fondo de cultura Ec

Steiman J. (2017) Las prácticas de enseñanza en la educación superior Un enfoque teórico-analítico– Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV Número 26, V2, pp 115- 153. ISSN 1668-5024. Ver en www.hologramatica.com.aronómica. Edición en Español de 1959. Reimpresión de 1995.

Julián, D. (2017). Precariedad laboral en América Latina: contribuciones a un modelo para armar. Rev. Colomb. Soc, 40(2), 37-46.

Carlos Francisco Mazzola (2022) Orientaciones metodológicas para el abordaje de temas y problemas desde las categorías de: Lo personal, interpersonal e impersonal, RevID. Revista de Investigación y Disciplinas. Número 6,pag.105/10 Ver en .https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revidISSN: 2683-9040

Entre la Democracia y la Autocracia: Jóvenes, Ciudadanía, Personalismo y Participación

Institución ICAES,

Proyecto Personalismo en las Instituciones Públicas (UNSL).

Sergio Quiroga

sergioricardoquiroga@gmail.com

Resumen

Esta ponencia indaga y discute de manera preliminar, los resultados de las respuestas obtenidas a un cuestionario cualitativo dirigido a jóvenes de 16 a 18 años de la provincia de San Luis, Argentina, para conocer sus ideas de ciudadanía y sus percepciones sobre los desafíos que afrontan los ciudadanos en los procesos participativos en la democracia. También se busca conocer el lugar y el papel que tendrán como futuros ciudadanos en la democracia representativa, y su percepción sobre las conductas personalistas y autocráticas de gobernantes y funcionarios en el contexto local.

Los derechos políticos se han ampliado en Argentina, los jóvenes a partir de 16 años pueden votar voluntariamente, y después de los 18 de manera obligatoria. Una de las obligaciones de la democracia es el voto, pero allí no se agota la participación, ya que la vida en la comunidad política implica formar parte de las decisiones

Buscamos conocer que ideas de democracia y participación tienen los jóvenes argentinos. Entendemos que la política involucra a los jóvenes en el tejido social y que la ciudadanía es un proceso. Transmitir a los jóvenes el interés por la política es descubrir qué procesos hay atrás. Entre ellos, son involucramiento, responsabilidad y proceso.

Palabras Claves: democracia, juventud, personalismo, participación

Introducción

Esta ponencia indaga y discute de manera preliminar, los resultados de las respuestas obtenidas a un cuestionario cualitativo dirigido a jóvenes de 16 a 18 años de la provincia de San Luis, Argentina, para conocer sus ideas de ciudadanía y sus percepciones sobre los desafíos que afrontan los ciudadanos en los procesos participativos en la democracia.

También se busca conocer el lugar y el papel que tendrán como futuros ciudadanos en la democracia representativa, y su percepción sobre las conductas personalistas y autocráticas de gobernantes y funcionarios en el contexto local.

Se busca conocer que ideas o conceptos de democracia y participación tienen los jóvenes argentinos. Entendemos que la política involucra a los jóvenes en el tejido social y que la ciudadanía es un proceso. Transmitir a los jóvenes el interés por la política es descubrir que procesos hay atrás. Entre ellos, son involucramiento, responsabilidad y proceso.

2. Educación y Escuelas en San Luis

Los jóvenes encuestados forman parte de una matrícula educativa que en San Luis alcance una cifra cercana a los 130.000 estudiantes, de los cuales, se estima, según cálculos extroficiales que desde el 2020, el 10%, es decir 13.000 estudiantes abandonaron la escuela.

Según Corti, Godino y Montiveros (2015) la preocupación por la inclusión educativa es heredera de un profundo el proceso de fragmentación educativa vivido en Argentina en las últimas décadas. En este tiempo han proliferado proliferar planes y programas educativos ofrecidos como alternativas educacionales por fuera del sistema escolar formal. El auge de los gobiernos de dictatoriales y la expansión del neoliberalismo en la década del 90 es considerada un tiempo clave en el que comienza a profundizarse la fragmentación el Sistema Educativo Nacional provocando un proceso de exclusión educativa y de fallidos intentos de reingresos de las poblaciones excluidas al sistema escolar.

En el 2011 se instauró en San Luis con algunas críticas la Escuela Pública Gratuita Digital con fuerte apoyo económico del estado provincial, en detrimento de las escuelas tradicionales. Anteriormente el gobierno provincial había desarrollado el proyecto de Escuelas

Autogestionadas que había adquirido de la Fundación Estado y Sociedad del economista liberal Miguel Broda.

En tanto, las Escuelas Experimentales Autogestionadas surgen en San Luis con el nombre de "Escuelas 2001", en un Proyecto de Ley presentado por el Ejecutivo ante la Legislatura en abril de 1999 y que, por la resistencia llevada a cabo por docentes, padres y alumnos, no pudo ser sancionada. Finalmente fueron aprobadas por Decreto Nº 2562 de Poder Ejecutivo, en agosto del mismo año, bajo el nombre de Escuela Experimentales Autogestionadas (Pelayes, 2011, p.5)

En el caso de San Luis, la aparición las políticas educativas que pretendían la inclusión, como una de las banderas esenciales de su discurso entendió que la diferenciación de dispositivos escolares era la estrategia para ampliar la capacidad inclusiva del sistema (Corti, Godino, Montiveros, 2015), de poblaciones excluidas del sistema escolar y de producir propuestas de mayor calidad asociadas a la innovación.

Esta segmentación del sistema escolar se produjo con la creación de "nuevos formatos escolares", que convivían con las escuelas comunes. Son las Escuelas Públicas Autogestionadas y a las Escuelas Públicas Digitales. Si bien ambos formatos escolares, surgen en periodos históricos diferentes, con coyunturas histórico políticas diferentes, a saber, las Escuelas Autogestionadas a fines de la década del 90 y las Escuelas Públicas Digitales en el año 2011, como indican Corti, Godino y Montiveros (2015) su aparición en el mapa educativo de San Luis, se enmarca en el discurso oficial, en la necesidad de crear instituciones que sean capaces de adecuarse a los nuevos tiempos.

3. Investigaciones sobre Jóvenes

Pedro Krotsch lamentaba la relativa ausencia de investigaciones sobre los estudiantes en el marco de un creciente campo de estudios sobre la educación superior en América Latina. "Lo que parece hoy irrebatible -señalaba Krotsh- es que las condiciones sociales, la universidad, la subjetividad y las orientaciones y la cultura de los jóvenes se han modificado". Krotsh se preguntaba

> ¿Qué tiene que ver el estudiante de hoy con aquél de los sesenta? Creo que el estudiante de hoy está fuertemente implicado en la cultura de los jóvenes al mismo tiempo que menos adherido a la cultura de la institución universitaria, pues la institución educativa en crisis ha perdido la capacidad de transformar normas y valores en subjetividad. Ha perdido su capacidad socializadora, de construir hegemonía y distancia con el entorno (Krotsch, 2002, p.5).

Nos interesa conocer sobre las posibles experiencias de participación política a través de sus ideas, de las huellas que nos dejan testimonios, opiniones o elecciones de los estudiantes del secundario que están próximos a la vida universitaria. En este sentido, se ha formulado una encuesta a estudiantes de 16 a 18 años que transitan en la actualidad la escuela secundaria sobre algunos aspectos de la ciudadanía y la democracia.

4. Fundamentos

Los derechos políticos se han ampliado en Argentina, los jóvenes a partir de 16 años pueden votar voluntariamente, y después de los 18 de manera obligatoria. Una de las obligaciones de la democracia es el voto, pero allí no se agota la participación, ya que la vida en la comunidad política implica formar parte de las decisiones.

Monsivais (2002) destaca valiosa la reflexión sobre el significado de la ciudadanía y la noción de juventud, en donde se replantean los principios universalistas de la ciudadanía desde una perspectiva abierta al multiculturalismo. La cuestión de lo juvenil puede examinarse tomando en cuenta sus anclajes en lo individual y en la construcción colectiva de representaciones sociales, sistemas de interpelación y modos de actuar.

El potencial de los jóvenes de la región podría convertirse en un motor de la institucionalización del cambio y de centralidad del conocimiento, factores que caracterizan nuestro tiempo. Encontramos en el paisaje social, jóvenes que viven procesos de exclusión que los están afectando sensiblemente, realidades de la exclusión y la marginación social originadas en la combinación de una multiplicidad de factores: la creciente incapacidad del mercado para absorber personas con escasas calificaciones, y para garantizar la cobertura de prestaciones

sociales tradicionalmente ligadas al desempeño de empleos estables, las dificultades que enfrenta el Estado para reformar la educación y los sistemas de capacitación en un contexto caracterizado por la velocidad de cambio de los requerimientos de nuevas aptitudes y destrezas. Por otro lado, los problemas relacionados con la pobreza e inestabilidad en contextos familiares, la reproducción de la pobreza a través de la marginación de adolescentes y jóvenes con las posiciones laborales menos remuneradas, y un efecto de crecimiento poblacional de jóvenes con niveles educativos bajos y niveles de fecundidad altos (Monsivais, 2002).

¿En este marco, nos preguntamos cómo debe concebirse la relación entre las nociones de ciudadanía y juventud y cuáles son las posibilidades de pensarlas de manera conjunta? Si consideramos que la ciudadanía es una categoría política de carácter universalista, entonces, quienes están habilitados por ella comparten los mismos derechos independientemente del resto de sus atributos sociales—, mientras que la juventud designa a un segmento de la población, a una posición particular, no compartida por toda la sociedad y además transitoria para quienes la viven en determinado momento.

Monsivais (2002) argumenta, en primera instancia, que la definición de la universalidad, en este caso, de los contenidos de la ciudadanía, no está dada de antemano, y por lo tanto queda abierta. Dinamismo y tensión caracteriza el concepto de juventud en este tiempo.

Las transformaciones sociales, económicas y culturales del último cuarto del siglo XX influyeron en la construcción de nuevas prácticas y subjetividades juveniles. La revolución científico técnica iniciada en los 70' provocó una reorganización a nivel de la producción, distribución y comercialización, bajo un criterio global. A nivel cultural la posmodernidad trae consigo nuevos valores basados en la pérdida de ideales históricos, en la revalorización del presente y de nuevas pautas de consumo que incentivan a la exacerbación y la satisfacción inmediata. En este contexto, se redefinen los modos en que se construyen las identidades.

Los principales cambios y caracterizaciones que construyen el mundo en el que viven los jóvenes de hoy surgen nuevas formas de agrupamiento juveniles, basados en vínculos sostenidos por emociones y rituales compartidos antes que por contratos políticos o ideológicos. Aparecen una pluralidad de formas familiares y con ella nuevas y diversas formas de socialización de los jóvenes. Entre ellos, hogares monoparentales, familias ensambladas, etc. La autoridad paterna está fuertemente cuestionada, tras los cambios en el mercado laboral de los 90. Las ideas dominantes acerca de la obsolescencia temprana de las 6 capacidades

adquiridas -que aseguraban, por ejemplo, que una persona de cuarenta años era "vieja" para encontrar trabajo- y el fuerte ingreso de la mujer al mercado de trabajo, las "jefas de hogar", puso en tensión el rol y la imagen del varón proveedor y de la familia construida alrededor de esta figura.

En consecuencia, los jóvenes se socializan en ámbitos de negociación permanente dentro de los grupos familiares cuyos vínculos se vuelven más horizontales; poniendo en cuestión incluso la permanencia de los mismos. La sociedad del trabajo se desplaza hacia la sociedad del consumo. La forma en que se consume, expresa quien se es. El éxito se mide en función de la eficiencia y la productividad.

La escuela entra en crisis y pierde el lugar hegemónico como productora de la cultura juvenil. Las instituciones escolares, amesetadas en la cultura del libro, del texto y la palabra escrita, enfrentan a jóvenes que están inmersos en una cultura de la velocidad, de la fragmentación y de la imagen (Balardini, 2002, p. 10). Dos lógicas diferentes se enfrentan. Por un lado, la propia de la escuela tradicional con sus formas inmutables y rígidas, su forma de la palabra, la linealidad y los procesos de diálogo, debate y reflexión. Por el otro, la que incorporan los jóvenes estimulados por los medios sociales de comunicación que practican una cultura propia, de la imagen, la fragmentación y la rapidez estimulada por el uso de los dispositivos móviles y la propaganda.

La tecnología juega un papel importante en la vida de los jóvenes. Las nuevas generaciones poseen más tecnologías que sus padres. La contraparte es que no sólo se incrementa la brecha intergeneracional, sino que también aumenta la distancia entre jóvenes conectados y jóvenes no conectados. Los jóvenes incorporan nuevas prácticas en relación a lo estético, que intentan salvar de la contaminación adulta.

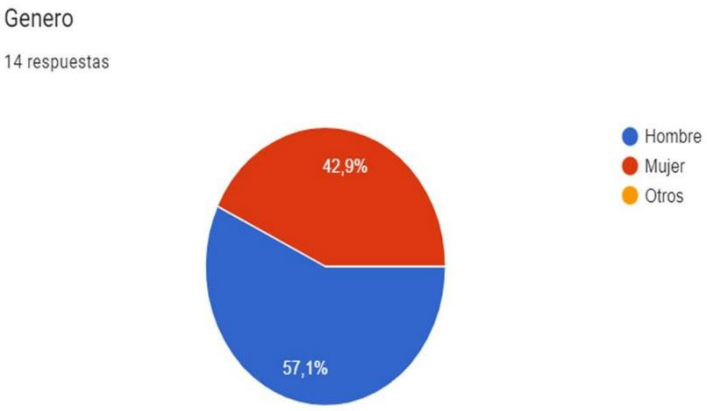
En este contexto, se desarrollan el body art, las expresiones creativas libres, las nuevas narrativas que emergen en los nuevos medios y medios sociales, que a diferencia de los jóvenes de los 60 que se identificaban con objetos desmontables, tales como accesorios, sombreros, pañuelos, los jóvenes de hoy se instalan marcas en el cuerpo -tatoos, el piercing, el branding-. Estas señales en el cuerpo ya no son usadas como símbolos de marginación, oposición y resistencia, sino de individuación, de belleza y de integración. Además, surgen múltiples expresiones estéticas, culturales y de identificación vinculadas a los territorios donde los jóvenes se vinculan y otros a través de los procesos insertos en la globalización cultural. Los

stencil, grafitis, murales, y las tribus urbanas son sólo algunos de los elementos y agrupamientos que dan cuenta de esas nuevas prácticas vinculadas a lo estético como modo de identificación y diferenciación.

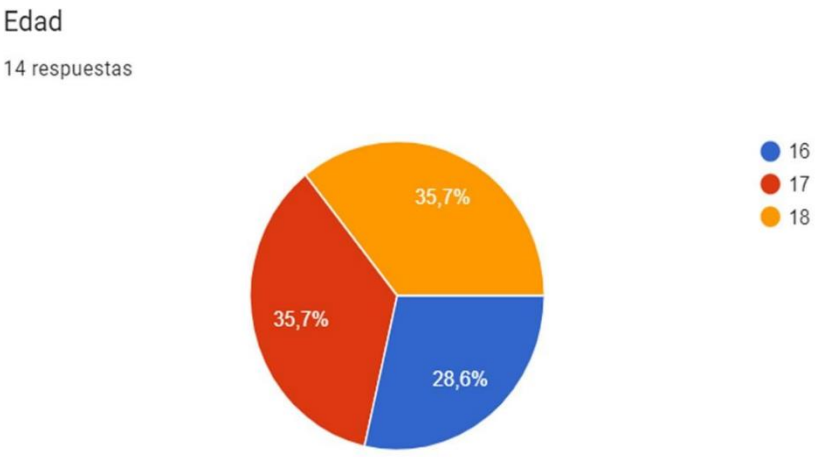
5. Encuesta a Jóvenes

Voces Juveniles

Sobre solo catorce respuestas, los resultados meramente iniciales son los siguientes:

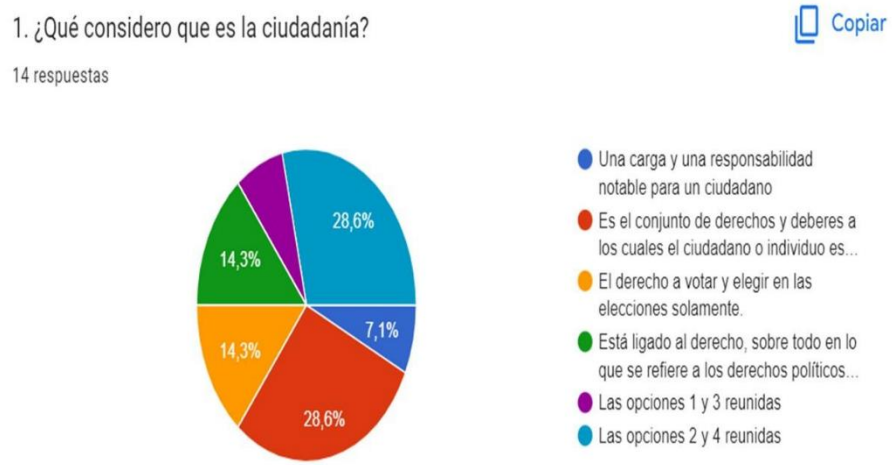


En cuanto a las tres edades posibles, los guarismos registrados fueron:



1. Sobre el tema que considero que es la ciudadanía, los jóvenes eligieron en un 28.6% en los dos casos, las siguientes opciones:

   - Una carga y una responsabilidad notable para un ciudadano
   - Es el conjunto de derechos y deberes a los cuales el ciudadano o individuo está sujeto en su relación con la sociedad en que vive. El término ciudadanía proviene del latín civitas, que significa 'ciudad'. Por tanto, ciudadanía es la condición que se otorga al ciudadano de ser miembro de una comunidad organizada.



1. A la pregunta sobre que creo que es la ciudadanía, los jóvenes eligieron las siguientes opciones mayoritariamente:

   - En un 50% optaron por el concepto de: “Derechos y deberes a los cuales a los que está sujeto el ciudadano en su relación con la sociedad en que vive”
   - En un 28,6% eligieron la idea de “la ciudadanía exige que cumpla sus deberes, y que, como individuo de acción, lleve a cabo sus tareas para su bien y también para el desarrollo de la comunidad”.

1. A la pregunta sobre qué cree que es la participación en democracia, los estudiantes eligieron estas opciones:

    - En un 42,9% los jóvenes respondieron que “Es solo elegir nuestros representantes en la democracia representativa y que estos de acuerdo a sus intereses y preferencias busquen solucionar las necesidades ciudadanas”
    - Y en un 35,7% contestaron “Es todo tipo de actividad ciudadana dirigida a intervenir en la designación de los gobernantes y / o políticos e influir en ellos para con respecto a las políticas públicas”

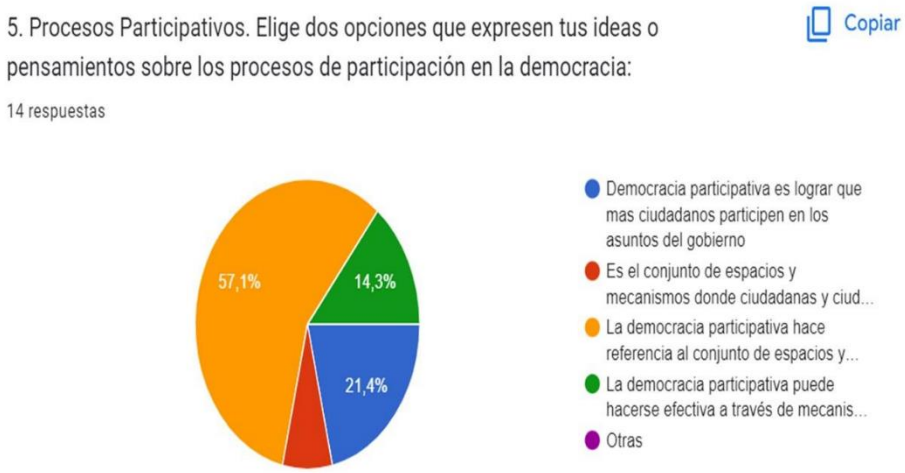
4. Desafíos en una democracia participativa

Los estudiantes contestaron sobre los desafíos de la democracia, las siguientes opciones en estos términos:

- “Lograr que más ciudadanos participen en los asuntos del estado mejorando la calidad de vida de las personas” logró un 57,1% de las adhesiones.
- Le siguió “Hacer más fácil el ejercicio de los derechos y obligaciones, usando por ejemplo las nuevas tecnologías” con un 35,7%.

5 Consultados sobre los procesos participativos en democracia, los estudiantes contestaron:

- El 57,1% de los jóvenes contestó que la opción que indicaba que "la democracia participativa hace referencia al conjunto de espacios y mecanismos donde ciudadanas y ciudadanos pueden incidir y decidir sobre asuntos públicos de su incumbencia, más allá de la actividad propia de los representantes".
- El 21,4% eligió "democracia participativa es lograr que más ciudadanos participen en los asuntos del gobierno".



6. Democracia

Sobre ideas de democracia, los estudiantes optaron por:

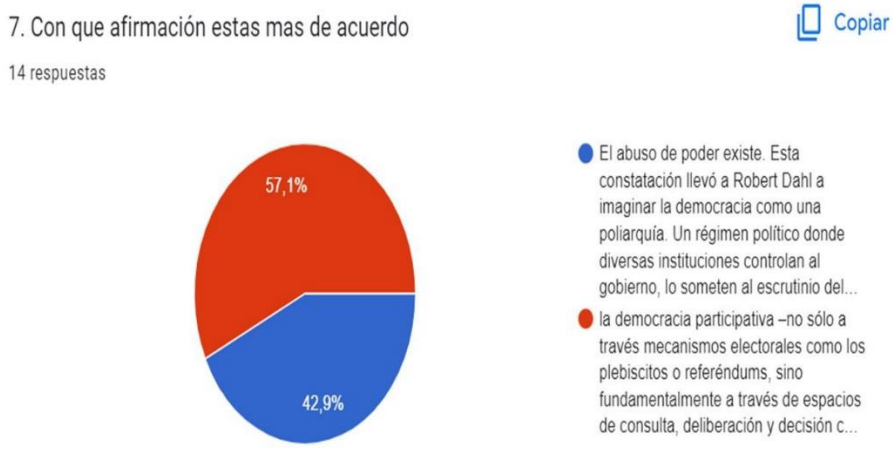
- 57,1% eligió "democracia participativa es lograr que más ciudadanos participen en los asuntos del gobierno

- En Tanto, 42,9% optó por “las elecciones periódicas y la alternancia de representantes en el poder, son condiciones suficientes para la existencia de regímenes democráticos”.

7. Sobre con que afirmaciones sobre democracia participativa, los jóvenes están más de acuerdo los participantes eligieron:

- 57,1% eligió “la democracia participativa –no sólo a través mecanismos electorales como los plebiscitos o referéndums, sino fundamentalmente a través de espacios de consulta, deliberación y decisión como los presupuestos participativos o los foros ciudadanos– implica pensar a los regímenes democráticos en tercera dimensión”.

- 42,7% de las respuestas se inclinaron por “las elecciones periódicas y la alternancia de representantes en el poder, son condiciones suficientes para la existencia de regímenes democráticos”.



8. Ciudadanía

Con qué concepto, sobre ciudadanía en la democracia participativa, estas más de acuerdo se les preguntó:

Los jóvenes contestaron

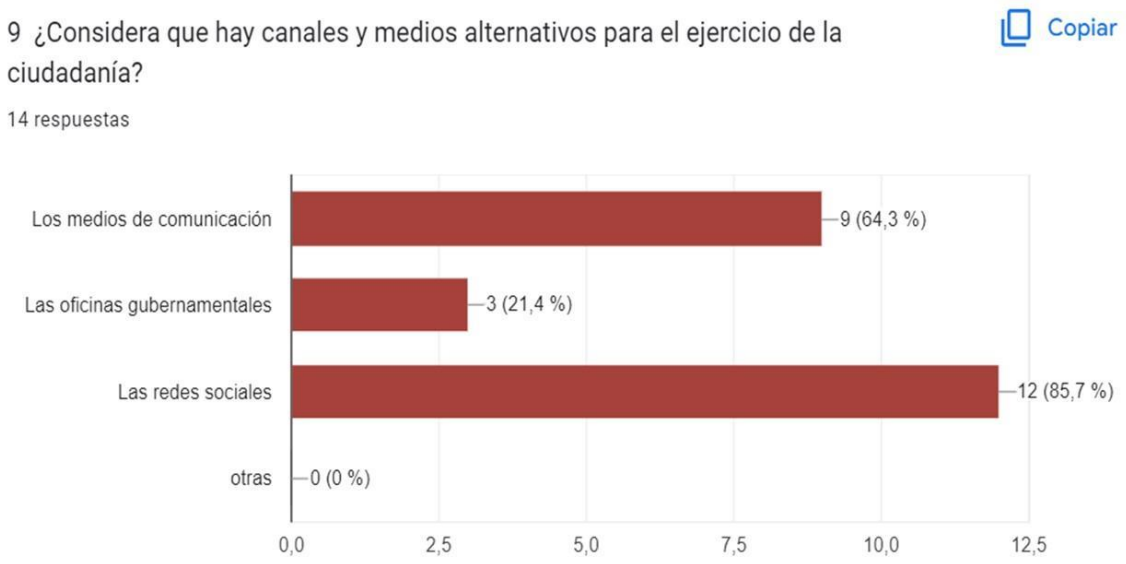
- En un 64,3% señalaron que “a democracia participativa exige grandes esfuerzos a los ciudadanos y la hace difícil de practicar en la vida cotidiana”.
- En un 35,7% “la democracia participativa exige grandes esfuerzos a los ciudadanos y la hace difícil de practicar en la vida cotidiana”

9. Canales alternativos

Canales alternativos para el ejercicio de la ciudadanía

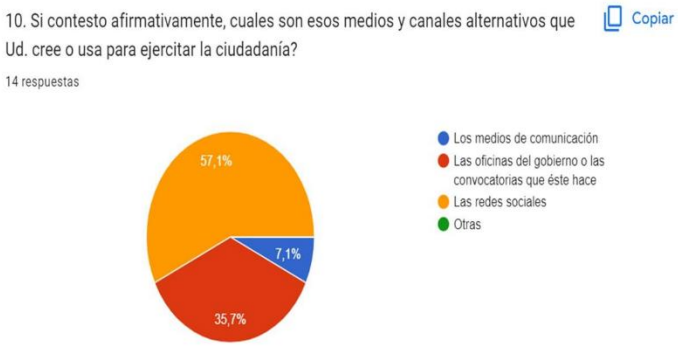
Sobre este tema, los estudiantes contestaron:

- Que las redes sociales y los medios de comunicación son los canales alternativos mas adecuados para el ejercicio de la ciudadanía.



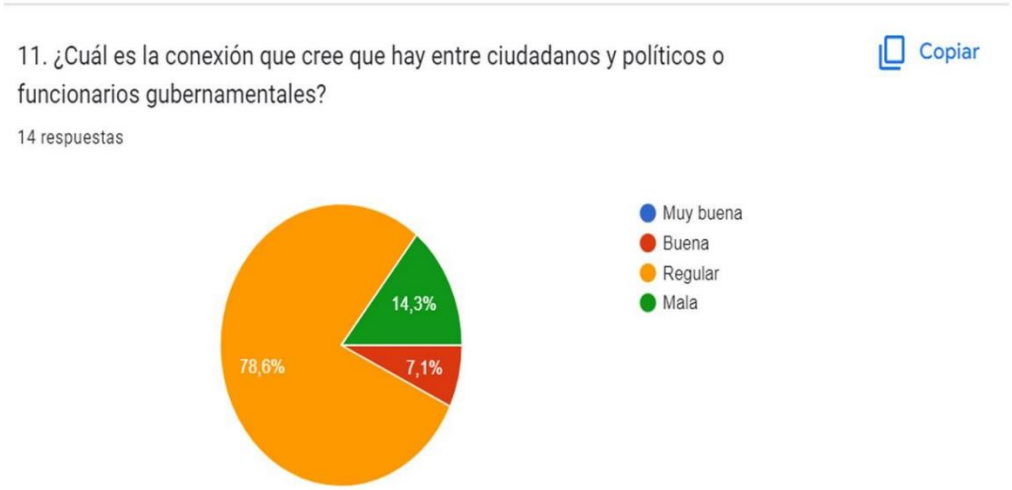
10. Canales y medios alternativos

Las redes sociales fue el medio más elegido por los jóvenes con el 57% y a esto siguió a las convocatorias de las oficinas gubernamentales con u35.7%.



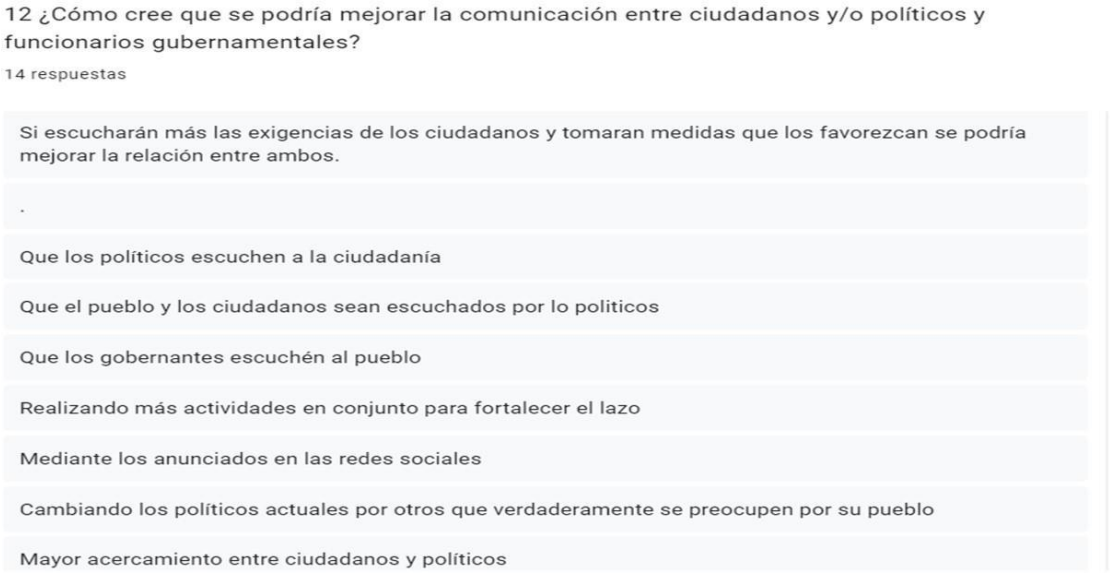
11. Conexión entre ciudadanos y políticos y/o funcionarios.

- El 78,6 % expreso que era regular
- El 14,3% dijo que era mala
- 7,1% de las respuestas indicaron que la relación es buena



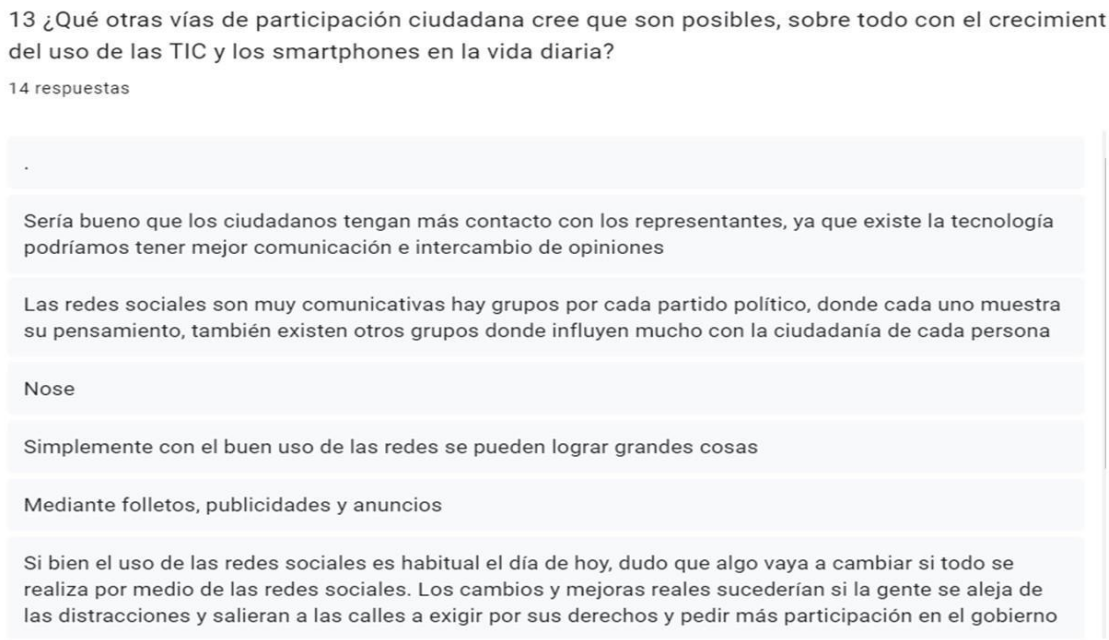
12. Comunicación entre ciudadanos y políticos

Los jóvenes indicaron que las políticos debieran escuchar a la ciudanía, en algunos casos realizando más actividades para fortalecer los lazos, con anuncios en las redes sociales, con la renovación de los cuadros dirigenciales.



13. Vías de Participación

El uso de las redes sociales como canal de comunicación entre la ciudadanía y la política fue mencionada. También si le gente exigiera sus derechos, sus demandas en publico y solicitara mayor participación al gobierno.



Conclusiones Preliminares

Los jóvenes de San Luis parecen entender la convivencia democrática y el rol ciudadano mucho mejor de lo que los mayores creen. En algunos casos, solo consideran una conceptualización de la democracia, solo en el acto eleccionario, solo en el voto. Casi el 80 por ciento de los jóvenes considera que la relación entre la ciudadanía y la política es regular y un 7 por ciento señala que es mala. Los jóvenes consideran que aún hay mucho por hacer para mejorar los canales de comunicación entre estos dos actores de la democracia. Destacan que el uso de las redes sociales como canal de comunicación entre la ciudadanía y la política resulta un canal de interés para comunicar las propuestas, pero también exponen que, si le gente exigiera sus derechos, sus demandas en público y solicitara mayor participación al gobierno, el circuito sería más armónico.

En San Luis, Argentina, pese a que progresivamente están apareciendo voces de disensión en la ciudadanía, en algunos casos expuestas por un puñado de pequeños medios, el poder sigue manteniendo su hegemonía con un ejercicio discriminatorio de la pauta publicitaria oficial.

La dirigencia política tradicional debiera dar cabida a estos nuevos actores, impulsar la conversación social para posibilitar diálogos transformadores. Resulta imprescindible para generar un proceso de movilización institucionalizada de los ciudadanos y hacerlo podría permitir el acceso de los jóvenes ciudadanos a la interacción y participación en la construcción de una sociedad democrática e igualitaria.

La participación ciudadana no está favorecida por las normas actuales, y en muchas oportunidades los jóvenes son “usados” como meros espectadores en los escenarios de fiesta y de show. Resulta valioso y aleccionador para los propios políticos y/o funcionarios y para los investigadores sociales conocer que piensan los jóvenes de la ciudadanía y la democracia. La aparición de nuevas voces, de expresiones diversas voces podrían implicar una transformación progresista sobre cómo hacer política, como generar acciones respetuosas del medio ambiente,

como convivir con las otredades, como modificar los compromisos institucionales y generar una gobernanza tolerante y equilibrada en favor de los intereses colectivos y del bien general.

Referencias

Balardini, S. (2002) "Jóvenes, tecnología, participación y consumo". Disponible en http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cyg/juventud/balardini.doc

Corti, A, Godino, B. Montiveros, M. (2015). Segmentación social- Segmentación educativa: ¿Se puede integrar segmentando? III Seminario Internacional Desigualdad y Movilidad Social en América Latina. Available in http://seminariosms.fahce.unlp.edu.ar

Krotsch, P. (junio, 2002). Los universitarios como actores de reformas en América Latina: ¿Han muerto los movimientos estudiantiles? *Espacios en blanco. Revista de Educación Superior, Serie Indagaciones*, (12), 19-49.

Monsiváis, Alejandro (2002). Ciudadanía y juventud: elementos para una articulación conceptual Perfiles Latinoamericanos, núm. 20, junio, pp. 157-176 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Distrito Federal, México.

Pelayes, O. (2011). Las políticas neoliberales en la provincia de San Luis. "Reinvención" del Estado y de la educación. Revista Argonautas Nº 1: 165 – 177

Quiroga, S. (2022). Perception of Participation in Public Affairs of the Citizens of San Luis, Argentina. EQPAM, Vol 11, N° 1. https://www.eqpam.unibuc.ro/sergioricardoquiroga_perception_of_participation

La lectura de los monumentos. Representaciones personales y representaciones colectivas del pasado en los monumentos de la ciudad de San Luis.

UNSL – IFDC- SL

Omar Samper

omar.smpr@gmail.com

Resumen:

En este trabajo proponemos una lectura interpretativa de los monumentos que se encuentran en la zona céntrica de la ciudad de San Luis. Es parte de un proyecto de tesis que investiga las representaciones del pasado en la provincia de San Luis y los usos políticos del mismo. La lectura de los monumentos busca situarlos temporalmente y espacialmente como así también busca desentrañar el sentido político ideológico de los mismos. En relación a las narrativas que los sustentan, las mismas implican actores y destinatarios que identifican la figura monumentalizada con una comunidad de extensión variable según como sea concebida o imaginada.

-La iconología política de Reinhard Koselleck

Este trabajo es parte de un proyecto más amplio de indagación sobre las representaciones del pasado y su uso político en la provincia de San Luis. Cuando hablamos de "representaciones del pasado", nos referimos a un problema que es mucho más amplio que la escritura historiográfica. Existen muchas maneras de objetivar una determinada representación del pasado, una muy importante es a partir de la erección de monumentos, memoriales, placas y marcas que a partir de un determinado momento empezaron a ocupar diferentes lugares del espacio urbano.

Nos basamos para hacer un registro e interpretación de los monumentos de nuestra ciudad en unas lecturas del filósofo alemán Reinhard Koselleck, quién se ha dedicado a estudiar la semántica de los monumentos. Señala Diego Fussaro (2015) que

> "En los monumentos siempre se encuentra cristalizada, de manera indeleble, una huella del tiempo, que es no solo de aquel pasado al cual el monumento particular está ligado: su mensaje trasciende siempre el presente en el que fueron construidos

> y se extiende al futuro, al cual está destinado en concreto el mensaje. Cada monumento, ligado de modo indisoluble al contexto histórico específico en el cual fue pensado y creado, trasciende a sí mismo en la medida en que pretende transmitir un mensaje a las generaciones venideras, …. en este sentido el monumento instaura una especie de continuidad pedagógica entre el pasado y el porvenir. La propia etimología- monumentum, de monere, "hacer recordar"- alude sin equívoco a un futuro llamado a evocar el pasado mediante la visión presente del monumento y del mensaje transmitido por éste… "(Fussaro: 2015)

De acuerdo con esto en el monumento hay un mensaje desde el presente que interpreta un pasado y lo dirige hacia el futuro. El monumento siempre asume una temporalidad en donde es crucial la proyección hacia el futuro y las futuras generaciones. Quienes los erigen suponen que van a perdurar y que van a dar el mismo mensaje a las siguientes generaciones., de ahí la idea de una pedagogía.

Por otra parte en el monumento " se encuentra cristalizado, sin falta, un mensaje político-ideológico que siempre incluye o excluye agrupaciones opuestas…no existe ningún monumento que no defienda un valor político ideológico, con lo que se dirige a las generaciones futuras en el intento de transmitir su mensaje específico. Es así como en los monumentos la dimensión política desempeña un papel primordial" (Fussaro: 2015) El mensaje puede tener un soporte iconográfico en la misma materialidad del monumento o puede estar en las inscripciones del mismo. Las inscripciones de los monumentos

Los monumentos al transcurrir el tiempo sufren "desplazamientos y reorientaciones semánticas". Kosslleck señala cuatro desplazamientos en la historia de occidente desde el siglo XVIII. El primero es el *futurismo,* al que ya nos referimos y es el que contiene la dimensión pedagógica del mensaje a los que vienen y van a venir. El segundo es la *inmanentización,* o la pérdida paulatina del carácter religioso. Esto también afecta al Occidente en general, los monumentos están hasta el siglo XVIII muy ligados a la simbología religiosa de la vida después de la muerte. Están ubicados en espacios sagrados como iglesias, están ligados a lo funerario. Con anterioridad a la Revolución Francesa los monumentos expresaban "metafóricamente y de manera figurativa la transición a la esfera ultramundana", como el pasaje de un mundo a otro. La representación incluía al difunto como persona individual con variaciones según el status individual. A partir de la segunda mitad del siglo XVIII disminuyen las figuraciones ultramundanas y se

acrecientan las intramundanas en consonancia con la laicización. El futuro se hace inmanente como lugar de expectativo e incluso de proyección utópica. Los monumentos además comienzan a ser ubicados por fuera de los recintos sagrados y empiezan a ganar los espacios urbanos en especial en las plazas, este último espacio refleja el fin de la trascendencia. Los otros desplazamientos semánticos son la *politización y democratización* de los monumentos. De acuerdo a Koselleck a partir de la Revolución Francesa empiezan a ser cada vez más frecuentes los memoriales dedicados a rememorar a los soldados caídos ya no solamente son representados soberanos y jefes militares.

La politización se expresa cuando se hace más explícito el sentido de la muerte, que es por la patria o por los ideales a favor de los cuales dichos soldados perdieron la vida. Los memoriales ganan contenido político-ideológico y en orientación hacia el futuro. Hay dos cuestiones que son fundamentales en la politización que consiste en que primero, el monumento se vuelve siempre instrumento político ideológico en manos de los actores del presente les sirve a los mismos para la propia legitimación y en segundo lugar está el tema de la selección y la omisión. Recordar algo es también omitir algo. Tanto la selección como la omisión son políticas.

-Representación personal-individual representación colectiva en el espacio urbano de una ciudad.

El primer elemento denominado como sentido inmanente del monumento, es decir cuando pierden su sentido enmarcado por la simbología cristiana se verifica en América Latina en la segunda mitad del siglo XIX cuando precisamente se consolidan los nuevos Estados y como parte de su construcción erigieron nuevos símbolos que son políticos y no religiosos. Como parte central de ese proceso se realizó la panteonización de los héroes de la independencia. Establecer un panteón de héroes nacionales y también provinciales es una operación política y simbólica, en forma simultánea. Tiene dos componentes centrales: la edificación de un monumento en un lugar central de la ciudad, generalmente en el centro de una plaza y la difusión de una narrativa historiográfica que otorga los sentidos. En cuanto a la gestión de los símbolos, si bien se ha consumado a fines de fines de siglo XIX la separación de la Iglesia y el Estado y la secularización está en proceso de profundizarse, en el plano simbólico la ruptura con los símbolos cristianos nunca es completa y muchos elementos se resignifican, como es el caso de los restos del

cuerpo de los héroes que son tratado como reliquias y son objeto de manipulación en sucesivos funerales públicos.

En el caso de los monumentos que observamos en la ciudad de San Luis, los podemos ubicar temporalmente y espacialmente como así también ver su materialidad como expresión de los cambios de época como así también el contenido y el mensaje. Las estatuas ecuestres son dos (la de San Martín y la de Pringles), ocupan los dos lugares centrales de la ciudad, el resto se va desplazando desde el centro hacia las sucesivas periferias de la ciudad en expansión. En cuanto a la ubicación, no todos las estatuas están en lugares públicos como plazas o bulevares sino que también las encontramos en las explanadas de instituciones como la Universidad y la iglesia catedral, desde son visibles y en algunos casos accesibles pero están dentro de los límites de una edificación.

¿A partir de qué elementos podemos interpretar un monumento? En primer lugar el tiempo en el que fue erigido y por quienes. Eso nos puede ayudar también en la reconstrucción del sentido político-ideológico del mismo, el segundo elemento, que fuera otorgado por los autores del mismo. En tercer lugar está la ubicación espacial, lo cual nos dice mucho porque nunca el espacio urbano es homogéneo y el monumento puede estar en un lugar central o marginal de la ciudad. Finalmente debemos establecer una tipología basada en el soporte material, que en el caso de nuestra ciudad no es muy amplia. Los monumentos predominantes en cuanto a su materialidad son: la estatua ecuestre de bronce y el busto no siempre de bronce. Las dos formas se remontan a la Antigüedad, por eso es importante remarcar cuándo se ubican en el espacio público. Hay un conjunto monumental que es la Plaza de los Halcones que conmemora a los pilotos de la V Brigada aérea que combatieron en la Guerra de Malvinas.

A lo largo del tiempo que va del Centenario, alrededor de 1910 y el Bicentenario, alrededor de 2010, encontramos cambios en todos los elementos señalados, son cambios políticos y sociales que se tradujeron en cambios en la cultura histórica y en las representaciones del pasado.

Los monumentos del Centenario, las estatuas ecuestres de Pringles y San Martín ocupan dos lugares centrales de la ciudad. Las plazas Independencia y Pringles. Fueron de las primeras en ser erigidas y el sentido político ideológico se situaba en la construcción de la nación y la inserción de la provincia en la nación. La narrativa implícita es épica y se

basaba en el paradigma heroico. La representación está centrada también en la persona ya que se reproduce el rostro personal de los dos héroes.

La forma predominante en la ciudad es el busto que también cuenta con representaciones de la épica de la Independencia que están en el mismo conjunto que las estatuas de San Martín y Pringles, son los bustos del Granadero Baigorria y el busto de Belgrano. Este último se encuentra en la avenida Illia, el del granadero estuvo en dicha avenida pero hoy se encuentra en una plazoleta que también lleva su nombre.

Los demás bustos que se encuentran en el centro son posteriores al período del Centenario y ya no se refieren a la identidad nacional provincial como fuera la construcción simbólica basadas en las figuras de San Martín y Pringles como soldados de la Independencia, sino que representan identidades partidarias e institucionales. Muchos de los bustos fueron erigidos después de 1983 cuando se restauró la democracia si se revalorizaron las identidades partidarias. Los bustos de Perón, Illia y Alfonsín y en la época del primer peronismo El busto de Eva Perón en la actual Av. Illia. En el caso de las identidades institucionales está el busto de Monseñor Segundo Ponce en la explanada de la Iglesia Catedral y el busto de Mauricio López en la explanada de la Universidad Nacional de San Luis.

-El monumento y su sentido político ideológico

Como se afirmó más arriba y siguiendo a Koselleck (2011), el monumento ubicado en un espacio público tiene siempre un sentido político e ideológico y ha sido erigido a partir de la decisión de alguien o de un grupo. Las preguntas son en qué consiste el sentido político y cómo se logra el mismo a partir del monumento. Si bien las respuestas pueden variar según el caso, hay formas que podemos vislumbrar. En primer lugar el monumento está situado y dirigido a alguna forma de comunidad. La misma puede ser extensa como la comunidad nacional o provincial o más restringida como una comunidad institucional pero aquí vemos que la iniciativa de la construcción del monumento puede partir de una comunidad restringida como un partido político y sin embargo la proyección del monumento pretende ser más amplia.

Una vez que vimos que el monumento surge y está dirigido a alguna forma de comunidad, ¿Cómo se produce la identificación entre la persona individual, representada en el busto o estatua ecuestre y la comunidad hacia la cual está dirigida el monumento? La

identificación es construida mediante el discurso, mediante la fundamentación que se da para construir el monumento. Sin el discurso el monumento puede decir mucho pero requiere las inscripciones en el mismo y una narrativa. Uno puede intuir la importancia por estar ubicado en un lugar central, puede ver que se trata de un militar, un hombre o una mujer pero la narrativa le da el sentido sino podría quedar encerrado el monumento en su propia materialidad como cuando es contemplado por un extranjero ajeno a las narrativas que lo sustentan y como muchas veces sucede con el paso mismo del tiempo.

Los monumentos centrales de la ciudad, los de San Martín y Pringles se sustentan en las narrativas de la Independencia nacional y son a su vez símbolos que unen y están dirigidos a las comunidades nacional y provincial. Hay también un paradigma del héroe que forja la nación y que dejaron todo lo concerniente a su vida privada para ofrecerse a la patria naciente. La narrativa marco que los justifica es sin duda la Independencia.

La Plaza de los Halcones del cielo, al sur de la ciudad es un conjunto monumental, se sustenta en la narrativa heroica de la Guerra de Malvinas y fue erigido por el gobierno militar al finalizar su gobierno. El monumento se refiere al conjunto de pilotos de la V Brigada Aérea y no identifica individualmente los nombres de los pilotos caídos en combate.

El busto individual del rector de la Universidad Nacional de San Luis, Mauricio López, en la explanada de la misma fue erigido una vez re-establecida la democracia en nuestro país. El discurso que lo sustenta tiene dos vertientes a nuestro entender, fue el primer rector de la Universidad de San Luis recién creada, es por tanto una figura fundante de la institución, en ese sentido, el discurso fundacional se dirige a la comunidad universitaria en principio, pero hay otra vertiente , que consiste en que fue víctima de la dictadura militar de (1976-1983) y también es recordado como víctima. Esta línea de narración en torno al monumento a López está reforzada materialmente con un sobre-relieve en madera que representa a los Derechos Humanos, un grabado en mármol que representa a las Madres de Plaza de Mayo y los nombres individuales de víctimas estudiantes grabados en unas piedras de la base del conjunto.

Los bustos de Perón, Eva Perón, Arturo Illia y Raúl Alfonsín (el de Eva Perón es más antiguo) tienen claramente un origen partidario y fueron erigidos después de 1983 (el de Alfonsín luego de su fallecimiento). La narrativa general de los mismos es la democracia,

que revalorizó las “comunidades” y discursos partidarios. El caso de Illia un presidente destituido por un golpe militar en 1966 y Alfonsín, la figura fundante de la democracia en 1983. En el caso del peronismo, la identificación partidaria con la persona o la figura de Perón es mucho más marcada que en cualquier otro partido argentino.

Los bustos de los presidentes y el del rector de la universidad están situados en un mismo clima de época referidos a la democracia restaurada. Ahora bien el esfuerzo y la proyección monumentalista más desarrollada corresponden al gobierno de la provincia de San Luis con el monumento del Pueblo Puntano de la Independencia y el Bicentenario en la ciudad de la Punta, pero ese es otro capítulo.

1. Monumento a Pringles. Estatua ecuestre (1912) . Todas las fotos son del autor del artículo.

1. Halcones del Cielo. Dedicado a los caídos en la guerra de 1982.

En las fotos 1 y 2 vemos ejemplos de monumentalidad épica. Las figuras están en un lugar elevado. La época de las estatuas ecuestres y de militares representados en bronce parece haber terminado.

1. Busto de Mauricio López y sobre-relieve representando a los DDHH.

1. La placa le da el sentido y la narrativa al monumento, como es habitual en muchos monumentos. Es erigido por la comunidad universitaria, es dirigido por la misma a la comunidad en general aunque quede restringido a la comunidad universitaria. Fue el primer rector y víctima de la Dictadura.

1. Grabado en mármol y los nombres de víctimas estudiantes de la universidad. Se van agregando al conjunto en la explanada de la Universidad

-Conclusión

La lectura de los monumentos nos obliga a ubicarlos necesariamente en una época que les da sentido y un contexto político- ideológico con una narrativa dominante. Las estatuas ecuestres y sus figuras que dominan el centro de la ciudad fueron erigidas en el contexto del primer Centenario . Hacia fines del siglo XX, la guerra de Malvinas, la Dictadura y el retorno de la democracia han dejado también su impronta en el espacio público.

Bibliografía

-Koselleck, Reinhart (2011) Modernidad, culto a la muerte y memoria nacional. Madrid. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

- Fusaro, Diego (2015) R. koselleck y los monumentos como indicadores de los cambios históricos y políticos. Historia y grafía, Universidad Iberoamericana año 22 N°45- julio diciembre 2015 pp. 95-122

- Samper Omar,(2022) El ascenso del héroe. Historiografía y culto cívico de J.P. Pringles en la provincia de San Luis (1895-1968). En: Historiografía argentina. Modelo para armar. Philp, Marta y Leoni María (Comp) Bs As Imago Mundi.

Conflictos e ideologías como problemáticas universitarias. El caso de la toma de la UNSL en el 2018

Eduardo Alejandro Mazzola

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

En este trabajo hacemos una revisión de distintos enfoques metodológicos que entendemos son pertinentes para el análisis en las ciencias políticas, en particular para abordar problemáticas institucionales, al mismo tiempo la categoría del personalismo como contracara de lo público constituye una categoría central. En este sentido tomamos una situación de crisis y conflicto en la Universidad Nacional de San Luis en el año 2018.

El marco conceptual

Existen ecuaciones no visibles que subyacen en las penumbras de los procesos históricos por lo que atraviesa un país, uno de ellos es el empoderamiento de las figuras personalistas que tienen como consecuencia fagocitar la fortaleza de las instituciones independientes que fuera dado por mandato Constitucional como sistema estructurante de la República. Es un proceso que afecta el equilibrio de la distribución y división de poder, cuando más crece una figura personalista más deterioro se produce en la autonomía de las instituciones (legislativas y judiciales), ya que a la investidura personalista como un signo de su ADN le es inherente, la concentración de poder, la gobernabilidad autocrática, la egolatría, la falta de autocrítica, en definitiva las características surgentes del abuso de poder, ello sumado a los efectos consecuentes del debilitamiento institucional como la corrupción, la falta de respuesta ante el avasallamiento de los límites de los poderes, el control unívoco dominante hace a algunas de sus características más salientes. A diferencia de los dictadores tradicionales, los aspirantes a autócratas de perfil personalistas de hoy en día normalmente emergen de entornos democráticos. La mayoría hace uso de una estrategia que podríamos identificar como de dos fases para socavar la democracia: primero, demonizan a las minorías opositoras y segundo, hacer ejército de las mayorías vulnerables vía clientelismo o como las define en un sentido amplio Guillermo O´Donnell (1997) “las prácticas particularistas”, ello a través de planes

sociales y organizaciones sociales que convierten a los pobres en dependientes de lo que el Estado "les da", para reforzar su apoyo popular. Debilitan y diluyen los controles institucionales al poder del gobierno, que son las instituciones necesarias para preservar los derechos humanos y el estado de derecho, tales como, medios de comunicación libres, un poder judicial independiente, grupos de la sociedad civil comprometidos y los organismos que la estructura institucional prevé para esa función. Incluso las democracias más establecidas del mundo se han mostrado vulnerables ante esta demagogia y manipulación. Quizás siendo el gran Talón de Aquiles de toda las democracias (especialmente las de Latinoamérica), el gran problema cultural en cuanto a la fisura y debilidad "de principios y valores" que debe contar toda sociedad democráticamente eficiente y que éste tipo de poder se ha encargado de mellar, ya que los principios y los valores como faro y eje cimental, son el requisito esencial de su sostenimiento y correcto funcionamiento institucional sin los cuales el sistema democrático se vuelve corrupto y manipulable. La educación juega un rol esencial en este sentido, algo que los gobiernos personalistas populistas y demagógicos se han encargado de aniquilar a sabiendas que es el camino para lograr sus objetivos. Refiere al respecto Trocello:

> La conflictiva convivencia entre orden republicano y prácticas particularistas…. respecto del conocimiento de la cultura política latinoamericana, caracterizada por su baja intensidad republicana. En estos países sus regímenes políticos formalmente republicanos coexisten con prácticas clientelares y corruptas que están socialmente institucionalizadas. Esta convivencia genera una dislocación a nivel simbólico que pone en peligro el principio de legitimidad. Se tornan indispensables construcciones de sentido que generen-a nivel imaginario-ficciones de democracia funcionales al ejercicio de estos modos de dominación. Una opción es apelar al "cinismo republicano" en tanto prácticas discursivas que fragmentan o disimulan los principios del orden simbólico republicano para legitimar conductas políticas particularistas". Trocello, G. (2014, p. 97)

El discurso es recurrente, a lo que Trocello denomina cinismo republicano son aquellas prácticas discursivas que apelan a representaciones del orden simbólico republicano oscureciendo algunos de sus principios y resaltando otros, con la finalidad de legitimar prácticas particularistas. El cinismo es una actitud racional de desvergüenza en la pérdida de congruencia entre el decir y el hacer. El cinismo político en tanto cinismo de los dominantes, tiene lugar cuando se tergiversa discursivamente el principio de legitimidad. Si este principio

responde al orden simbólico republicano y las prácticas discursivas pretenden hacerla cobertura simbólica del particularismo-intentando hacerlo parecer como universal, estamos ante la presunción de cinismo republicano. Trocello, G. (2008)

El gobierno Provincial, se ha caracterizado durante todos estos años de democracia de usar un modus operandi personalista (con sus singularidades en cada uno de los actores pero compartiendo la modalidad), encontrando definición de tal fenómeno en lo expresado en "El discurso del Poder en los Regímenes Neopatrimonialistas" como la concentración de recursos de dominación estatal en las unidades gubernamentales hacia el interior de los Estados Nacionales (Trocello G. 2008). Luego de 39 años los efectos institucionales en la Provincia son un claro ejemplo del deterioro de los pilares de lo que conforman la estructura Republicana.

Así tenemos un poder legislativo que, en vez de funcionar como un crisol de ideas representativas de los distintos sectores políticos, funciona como una fachada que institucionaliza, vía normativa, las directrices que previo acuerdo con sectores disminuidos o comprados de la oposición, el poder ejecutivo dispone convertir en ley. O el Poder Judicial tanto federal como provincial con jueces que son dedísticamente colocados y funcionalmente operativos al Poder Ejecutivo Provincial, avalados por un Superior Tribunal de Justicia de corte partidista, constituido por figuras de paupérrima formación jurídica pero de una alta participación partidaria oficialista que integran el combo perfecto para un funcionamiento institucional imperfecto, que a la postre y sin rubor, terminan dando el perfil institucional necesario para la autocracia provincial. Pero lo dicho, que tiene carácter de conclusión, anticipa lo que vía propuesta metodológica de por medio, pueda conformar un trabajo de investigativo que de sustento científico conforme la seriedad que el tema amerita.

El personalismo en el orden metodológico

Nos guiamos en este apartado con los aportes metodológicos de Juan Samaja (2005) y Eduardo Rabossi (1989).

En lo institucional lo público se tensiona con el personalismo, característica esta que constituye una de las aristas sobresalientes en la cultura política contemporánea. La tensión entre lo personal y lo público, se entiende no es solo de índole teórica o de referencia, ésta puede categorizarse en cuatro planos que implican distintos grados de agrupamientos personales y utilizarse estos escenarios como espacios de focalización del análisis.

Esta categorización de lo personal no hubiera sido posible sin los aportes que realizará al campo metodológico Samaja (2005). Para él las distinciones entre los análisis cualitativos y cuantitativos, como así la diferencia entre epistemología, metodología y teoría, son más didácticas que reales. Lograr una metodología articulada a la epistemología y a la teoría, es lo que se busca realizar, y para ello se aborda la investigación como un proceso continuo que se plasma en la realidad. Por lo tanto, según éste autor de referencia, tanto lo metodológico, la epistemológico y la teoría deben tener como punto de partida una posición articulada.

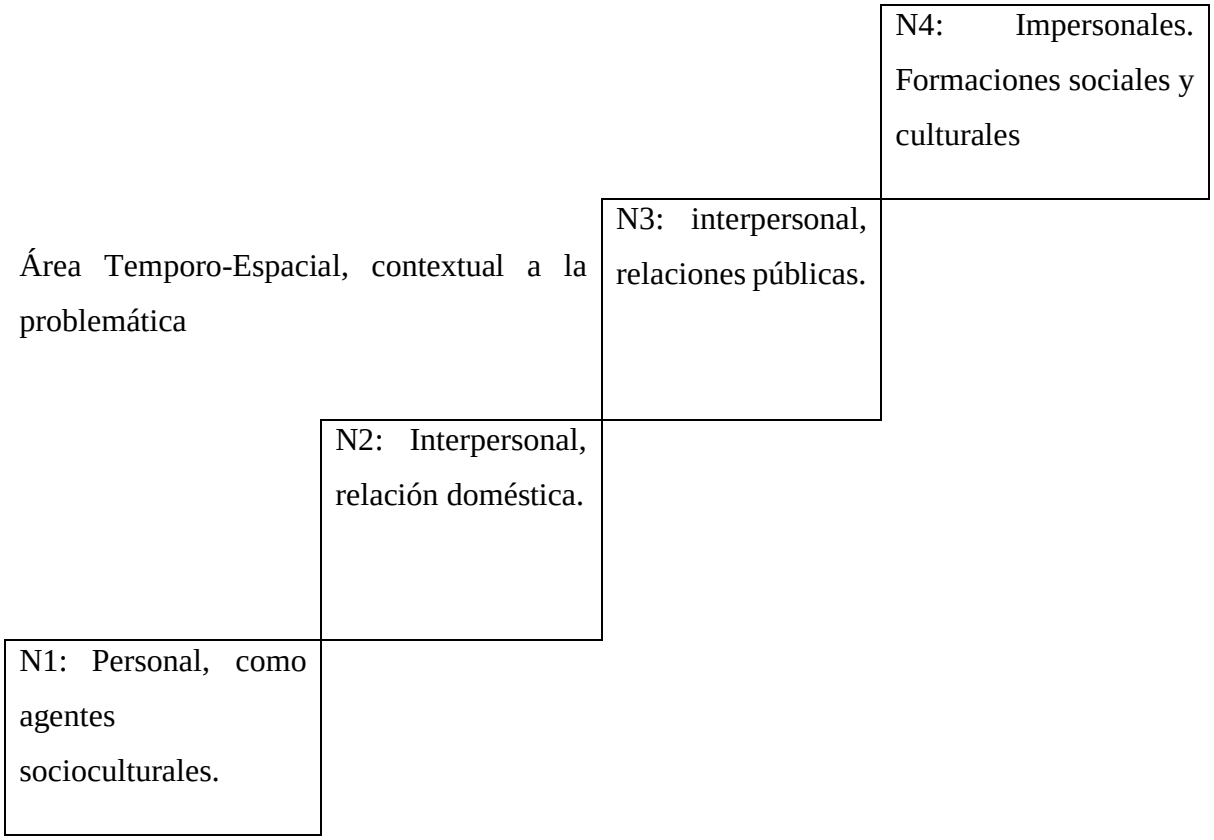
Si bien Samaja plantea esta orientación y su vasta producción remite a fundamentar esta articulación, cuando le toca desarrollar una propuesta concreta para orientar la investigación nos propone una matriz de datos, la cual es interesante, aunque entendemos que insuficiente para el propio planteo.

Lo interesante de la matriz de datos es que articula el recorte del problema a investigar con la espacialidad del mismo. Ya que un problema o unidad de estudio será el escenario de anclaje del mismo y se podrá indagar tanto las unidades componentes

como el marco de referencia, metodológicamente Rabossi en su inspirador trabajo "El fenómeno de los derechos humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico", analizando el fenómeno de los derechos humanos, utiliza para el análisis de este proceso las descripciones sincrónica y diacrónica, donde la evolución y los antecedentes del objeto que conforman un análisis diacrónico y "el corte" temporal, de naturaleza sincrónica, que se circunscribe al período puntual o hecho puntualmente analizable. Rabossi, E. (1989)

En la matriz de análisis que planteamos, se debe poner el punto de partida en lo que se intenta conocer: caso, hecho, problema, etc. y distinguimos desde allí el nivel o grado de agrupamiento humano en relación con ello y así partimos del más elemental que es la persona (Nivel personal) luego el de las relaciones íntimas cercanas y persistentes como las de un clan, núcleo familiar, etc. Luego relaciones más abiertas establecidas con extraños o conocidos, pero sin intimidad, como las que se establecen en las relaciones laborales. Es así que distinguimos dos niveles más, ambos interpersonales (uno más domestico otro más público) Y por último un nivel impersonal, en donde la unidad de agrupamiento la aporta una racionalización como lo podría ser una institución estatal, donde lo característico es la preponderancia de formaciones sociales y culturales que persisten más allá de las personas.

Cuadro 1: Matriz de análisis centrada en lo personal-impersonal de las problemáticas



Fuente: **Mazzola C. Mazzola E. (2021)**

Caso aplicado. El problema y la elaboración de hipótesis

El escenario del segundo semestre del año 2018, podría ser descripto como un clima social de marcada disconformidad motivado por una serie de efectos económicos que afectaron y agravaron aún más la situación económica de los argentinos/as.-

En la Universidad Nacional de San Luis la crisis económica de ese año, impacto de modo significativo en el poder adquisitivo de los asalariados, lo cual implicó que los gremios docentes respondieran con un plan de lucha, este escenario será abordado como corte sincrónico para la tarea investigativa y como de naturaleza de nivel impersonal, no obstante surgir en el devenir discursivo entrelazamientos con los niveles interpersonales y personales.

En este contexto social la vida universitaria como matriz supraunitaria, transitó por un inició de segundo semestre con un paro docente para reclamar paritarias que pusieran los ingresos a la altura de los efectos producidos por la inflación.

En pleno desarrollo de este reclamo y luego de una marcha convocada por los sindicatos universitarios ADU, conjuntamente con CTA-Autónoma, Movimiento Sur, San Luis Independiente, La Comuna, el Partido Obrero y el Partido de Trabajadores por el Socialismo (PTS), un grupo de alumnos universitarios denominados autoconvocados, (facción disidente del centro de estudiantes que predominantemente estaba controlado por Franja Morada), decide tomar el Rectorado de la UNSL, ello, en forma simultánea a similares escenarios en otras nueve universidades del resto del país.-

La toma que en su primer etapa transcurrió en forma pacífica, fue desencadenando tensiones con el transcurrir de los días, sobremanera cuando dicha toma repercutió en el pago de los salarios de toda la universidad (3.000 familias), y afectó el funcionamiento operativo del área de hacienda de la universidad con las graves implicancias que dicho bloqueo conllevó.

Lo significativo, es que a medida que la tensión fue creciendo durante el conflicto cada sector (actores) fue moviendo sus piezas posicionándose dentro del escenario, y así, dejando en evidencia sus distintas tendencias, características y poder de fuego que desplegaron en el desarrollo del mismo, hechos que fueron analizados desde la matriz subunitaria.

Surge así la pregunta ¿Cómo se configura la contienda política sindical universitaria en San Luis en el marco de la crisis económica del año 2018 y las propias demandas docentes?

La respuesta se va dejando ver haciendo foco en los distintos actores que participaron.

El grupo de alumnos que toma el rectorado es un grupo denominado “autoconvocados”, denominación significante ya que no representaba una facción “institucionalizada” dentro de las estructuras de los distintos centros estudiantiles de predominante presencia de los sectores pertenecientes al Radicalismo y al Peronismo, hacen su carta de presentación como un sector independiente, deshilvanando un perfil político de izquierda que se lee tanto en el manifiesto presentado dando cuentas de las razones de la toma, como en notas dadas a los medios periodísticos donde el discurso transita las ideas de la izquierda política. El manifiesto de presentación de los alumnos expresa una puntuación de

temas en forma genéricamente expresadas que en ningún momento de la toma fue materia de discusión, ni aspectos del mismo fueron generador de las tensiones que se desencadenaron, ni en la decisión final para decidir el levantamiento. Fue en declaraciones realizadas en nota periodística del Diario de la República, durante la toma que se pudo observar su identidad ideológica y la finalidad más concreta de la toma. Así expresiones como:

> somos un grupo estudiantil independiente de las corrientes estudiantiles pro-patronales como la Franja Morada y el Peronismo en sus distintas variantes, proceso que se está expresando a nivel nacional, con tomas de rectorados, edificios, colegios y movilizaciones multitudinarias … A nivel nacional muchos de los rectores hacen la pantomima de mostrarse indignados ante el ajuste que lleva adelante el gobierno de Macri por pedido del FMI, pero en el fondo sabemos que son los que garantizaron la creciente precarización laboral y en las condiciones del estudiantado durante la década ganada y además están negociando el nuevo presupuesto de las universidades que vendrá con nuevos recortes. En los lugares donde los rectores no se posicionan ya la burocracia estudiantil sale a cuidar a sus jefes tratando permanentemente de lavarles la cara a estos ajustadores. (Diario de la Republica, 22/8/2018)

Comenzando así su carta de presentación donde el discurso es de marcada tendencia política-disruptiva, donde los reclamos de índole académico, tales como mejores planes de estudios, puntuales críticas al sistema educativo, y reclamos inherentes a la vida académica de la universidad no se visualizan.

En un mismo sentido en las declaraciones realizadas en otra nota periodística manifestaron:

Somos la expresión de una nueva generación dentro del movimiento estudiantil que se identifica con la lucha de los trabajadores de la educación, y poner freno a las corrientes que son los personeros del Régimen Universitario (verdadero garante del ajuste educativo, con los rectores y decanos a la cabeza) que se apresuran a boicotear las iniciativas de medidas de lucha contundentes en las universidades, usando y organizando al sector estudiantil más conservador para tratar de levantar las tomas, llevando adelante

campañas basadas en calumnias para desprestigiar las tomas. Lo que muestra la impotencia política del Régimen. (Diario de la República: 27/08/2018),

El discurso ya gira frontalmente hacia un posicionamiento de clase en las expresiones de crítica al gobierno nacional alineando al FMI-gobierno de Macri-burocracia estudiantil-rectores, como en listados bajo una misma convicción política.

Aquí se puede percibir la tensión interna disruptiva con el grupo estudiantil predominante:

En la toma de la UNSL los estudiantes votamos la expulsión de la Franja morada de la representatividad estudiantil, del mismo modo que se hizo en la UNCuyo… Al mismo tiempo en la toma de la UNSL de la cual somos parte, se está comenzando a discutir respecto al carácter de clase que tiene la educación y su rol dentro del sistema capitalista, el porqué del apoyo al movimiento obrero ante esta situación de ajuste (Se repudió también la represión a los trabajadores del Astillero Rio Santiago), y el plan político y económico que quiere imponer el FMI por lo que se comienza a discutir una perspectiva más allá de la realidad universitaria. (Diazzi, M. 2018, p.11)

El discurso proclama el apoyo al movimiento obrero y su crítica del rol del sistema capitalista respecto de la educación donde los reclamos, si bien se menciona la educación, es dentro de un contexto externalista o periférico donde predomina un posicionamiento de perfil extra claustro.

> Crear una nueva vanguardia estudiantil que recupere los organismos estudiantiles de manos de la burocracia. Más allá de la continuidad y posible duración de la medida, está planteado el avanzar en un pliego de reivindicaciones obrero estudiantil para enfrentar en mejores condiciones el ajuste, así como la reorganización en cuerpos de delegados para continuar el proceso de poner en pie una dirección revolucionaria estudiantil, de docentes y no docentes en la universidad.
> (Diazzi, M. 2018, p.11)

En síntesis, más que un discurso focalizado en la solidaridad a un reclamo de justas paritarias docentes, da cuenta de ser un manifiesto de presentación de una nueva facción disidente que irrumpe y busca un lugar dentro del escenario político del ámbito universitario.

Es importante para entender la postura de los actores de este conflicto y puntualmente la de los alumnos que tomaron el rectorado traer a colación brevemente el

proceso de las universidades latinoamericanas que son las raíces de la realidad actual y que tuvieron como hito inicial la reforma universitaria del 18, ello desde una mirada

diacrónica que nos facilita tal comprensión. Es dable destacar un pasado colonial común a toda América Latina y encuentran en la reforma del 18 (1918) un modelo de conformación, el cual se completará en la década de los 90 con las reformas neoliberales. La posterior conformación de los Estado Nación y el papel que va a desempeñar el sistema educativo será muy relevante en él. En América Latina ello se conoce como el período de las universidades de abogados (Krotsch, 1993). Junto a ese perfil, la impronta europea está siempre presente.

Es preciso destacar que luego del proceso de nacionalización de las universidades, el marco regulatorio lo dio la Ley Avellaneda en 1854. No obstante, la modernización es un proceso lento y traumático, ya que la universidad colonial, clerical y elitista se resiste a dejar paso a la universidad que estallará con la reforma del 18. Se recuerda lo que dice Joaquín V. González al respecto:

Porque hasta ahora, por falta de amplitud de criterio experimental, sólo se conciben las universidades dogmáticas, donde el núcleo apenas se extiende al quadrivium del Derecho, la Medicina, las Ciencias Exactas -Física y Matemáticas- y la Filosofía; y cada vez que se insinúa la introducción de algún factor extraño, como el de esos nuevos departamentos de ciencias, de fines menos aristocráticos aunque de igual valor científico intensivo, se alarma el criterio clásico, y sus viejos consejos académicos se estremecen como a la aproximación de una catástrofe o de un envilecimiento de los estudios" (Joaquín V. González,1905. Citado por Ratto, A. 2017 p 7).

Realizado el foco diacrónico podemos inferir comparativamente que en el proceso de evolución las transformaciones fueron en mutación desde lo meritocrático hacia lo político partidario y sectorial, desde los ideales fundantes de naturaleza académica hacia un giro en el

sentido de puja de poderes y representatividad orientadas a las nuevas tendencias como reclamos léxicos lingüísticos, proclamas identitarias de género, hasta reclamos genéricos en orden de políticas macro económicas que escenifican más un interés posicional que una búsqueda de objetivos anclados en convicciones de validación sostenibles.-

Abriendo el foco temporal es que podemos entender, como contextualmente para regresar al enfoque sincrónico, lo que sucedió en el segundo semestre del año 2018 pudo ser posible y entender también las posturas puestas de manifiesto en el mismo.

El grupo gremial de los no docentes jugó un rol fundamental en el conflicto del mes de agosto-septiembre del 2018, agrupación representada gremialmente por el Sr. Alberto Geraiges quienes si bien discursivamente manifestaron su apoyo al reclamo y solidaridad a las razones de la toma, se expresaron en disconformidad en la metodología ya que la misma impactó directamente en el funcionamiento administrativo de los trabajadores que representa el gremio (APUNSL), expresiones que pusieron de manifiesto públicamente los rasgos personalistas del dirigente gremial y sus expresiones analizadas desde la matriz de los vínculos personales:

> Nosotros hemos hecho un posicionamiento de que defendemos la Universidad pública, estamos claramente consustanciados con la Universidad pública (…) Quienes han hecho la toma obviamente que también, simplemente hay una diferencia en la metodología que me parece que se vuelve en contra de los propios intereses de la Universidad, porque hay cuestiones sustantivas que no se pueden realizar con el edificio administrativo de la Universidad tomado. Expresó Geraiges, dando señales claras que no prestaba apoyo incondicional a la toma. (Diario de la República, 2018)

Esta postura se tensionó al extremo con el ingreso de 25 no docentes que el día 3 de septiembre se presentaron para realizar la liquidación de haberes correspondiente a los salarios del mes de agosto, uno de los grandes inconvenientes que generó la toma. En dicha oportunidad el gremio se convocó en la explanada del rectorado (un grupo de 250 no docentes), y se generaron enfrentamientos verbales y físicos con el grupo de alumnos autoconvocados. Hecho que generó un comunicado el día 3 de septiembre del grupo de alumnos decidiendo el levantamiento de la toma del rectorado, los estudiantes "autoconvocados" dijeron que

“tomaban esa decisión luego de algunos enfrentamientos con el gremio no docente y aseguraron que temían por su seguridad: “Hemos decidido la toma del IV Bloque y abandonar el Rectorado porque sabemos que peligra nuestra integridad física, porque todo fue muy violento, el rector mando como grupo de choque a los compañeros del gremio no docente." El Diario de la República, (04/09/2018). El relato discursivo de la autoridad universitaria públicamente se mostró en términos mucho más diplomáticos. El rector Félix Nieto Quintas, señaló que todos los canales de diálogo con los estudiantes se mantendrán abiertos y expresó también la voluntad de colaborar con la Asamblea con el objetivo de lograr una mayor visibilidad de la lucha: “Estudiantes, docentes, no docentes y graduados

> debemos bregar por una universidad pública, gratuita, masiva y de calidad, con un presupuesto acorde a sus requerimientos y rechazando todo recorte presupuestario”. (El Diario de la República, 04/09/2018).

¿Qué lectura se deja entrever ante este escenario? El rector de la universidad asumiendo una posición, que visto desde los vínculos interpersonales, entró en disyuntiva. Al encontrarse con un reclamo sustancialmente de fondo de un sector del alumnado y que contaba con el apoyo del gremio docente ADU, que le generó un inmenso problema operativo administrativo a la universidad, pero que no podía políticamente confrontar sin pagar un alto costo, y sin tener decisiones accesibles a la gestión que pudiera dar por satisfecho el reclamo, ya que básicamente las soluciones emanarían de una paritaria nacional y de un cambio en el presupuesto que impactara en la educación en todas sus expresiones. En consecuencia, le resulto funcional el grupo de choque del riñón gremial (APUNSL), perteneciente a los no docentes, al generarse a través de ellos la presión suficiente para resolver la toma.

Conclusiones

La teoría de campo de Bourdieu toma especial relevancia en éste análisis sobremanera para las conclusiones ya que se puede visualizar claramente el campo de las posiciones y el campo de las tomas de posiciones en el conflicto bajo análisis (1997)

> El campo de las posiciones es inseparable del campo de las tomas de posiciones, entendido como el sistema estructurado de las prácticas y expresiones de los agentes. Ambos espacios deben analizarse juntos y tratarse como «dos traducciones de una misma frase», según la formula de Espinosa. Dicho esto, dado

una situación de equilibrio el espacio de las posiciones tiende a regir el espacio de las tomas de posiciones" (Bourdieu, P 1997, p. 70).

La puja de poder se pudo evidenciar en los hechos, fundamentos, acciones y toma de posiciones de los distintos sectores de la toma del rectorado. Así los alumnos autoconvocados, la postura del gremio ADU, el grupo de choque, no docente, perteneciente al gremio APUNSL, el discurso y la postura de las autoridades, desnudaron en el transcurso del conflicto producto de las tensiones generadas, todo el despliegue estratégico de actores, sus influencias políticas, sus alianzas y sus objetivos estratégicos, como posisionamientos personales. Tensiones, confrontaciones, luchas como relaciones interpersonales, y la razones esgrimadas en unos y otros, como fundamentos impersonales.

Lo sucedido nos abre una serie de relativas certezas e interrogantes para continuar trabajando:

Relativas certezas:

El escenario universitario no operara políticamente con unidad, más bien predominan varios grupos en punga entre ellos.

El debate político refiere más a cuestiones externas a la universidad que propias de ellas.

Los planteos personalistas son poco evidentes, con excepción del gremio no docente, quien tenía en la figura de su secretario general, una conducción que podría ser caracterizada como tal. Dicho estilo se vio fortalecido por una cohesión y disciplina interna del sector no-docente, en donde radica su poder. La estabilidad y permanencia de una conducción, en este caso gremial, representada por una persona, es una forma de expresión del personalismo.

La vanguardia estudiantil encuentra en expresiones políticas clasista un modo de identidad política.

Dudas:

¿Cuáles son los nexos que dan legitimidad a los representantes estudiantiles y docentes? La dirigencia de las agrupaciones parece estar más identificadas con líneas partidarias que la comunidad universitaria en su conjunto, a la que ellos representan. De ser efectivamente así ¿Cuán fuertes son los lazos de legitimidad que se pueden trazar entre

comunidad y representantes políticos? Si la dirigencia se desvincula de sus representantes ¿podríamos pensar que la política que encarnan es también personalista o al menos, con poca presencia del espíritu de lo público?

Referencias Bibliografía

BOURDIEU P. (1997) Razones prácticas. Anagrama España.

DIARIO DE LA REPÚBLICA (2018) La toma del Rectorado de la UNSL será por tiempo indeterminado. 22 de agosto.

----------(2018) El Rector dialogó con representantes de APUNSL ante la situación que atraviesa la Universidad. 29 de agosto.

----------(2018) Finalmente, los estudiantes desalojaron el Rectorado de la UNSL. 3 de septiembre

DIAZZI M. (24/08/2018). Toma del Rectorado en defensa de la educación pública. La Izquierda Diario. Pág. 11.

KROSTCH P. (1993) La Universidad Argentina en transición. ¿Del Estado al mercado? En: Revista Sociedad. Facultad de Ciencias Sociales UBA

O´DONNELL, G. (1997a): "¿Democracia delegativa?", En contrapuntos, Ensayos escogidos sobre autoritarismo y democratización. Paidós, Buenos Aires.

MAZZOLA C, MAZZOLA E, (2021) Tiempo y espacio. Categorías para repensar el análisis social. RevID. Revista de Investigación y disciplinas. Editorial Universitaria UNSL. Nro 4 ISSN 2683-9040. P68-81
https://www.evirtual.unsl.edu.ar/revistas/index.php/revid/issue/view/9

RABOSSI, E. (1989): El fenómeno de los Derechos Humanos y la posibilidad de un nuevo paradigma teórico. Revista del Centro de Estudios Constitucionales, 3, (323-343)
https://dialnet.

Identidades Universitarias: Entre las trayectorias institucionales, la discriminación y lo identitario.

Mazzola Carlos

Tilli Patricia

Napoli Fernando

Resumen

En el presente trabajo analizamos la importancia de la construcción de las identidades en las instituciones universitarias. Veremos el caso de la Universidad Tecnológica Nacional en mayor profundidad y haremos una breve referencia a los casos de la universidad de Buenos Aires y a la Universidad Nacional de San Luis. Analizamos también las condiciones que contribuyen y dificultan dicho estado de conformación. Y dejamos planteado un tema de gran relevancia para profundizar en próximos trabajos: la problemática de la discriminación en las universidades, practicas estas que se atenúan en un marco de contención como el que brinda la identidad compartida de sus miembros.

Desarrollo

Para Burton Clark (1993) las instituciones de educación superior se constituyen como un sistema basadas en tres dimensiones. El conocimiento, la autoridad y las creencias. El conocimiento es la materia prima con la que trabajamos los universitarios, se agrupa en disciplinas, carreras, materias, proyectos de investigación, etc. además caracteriza y da sentido a la organización en sus diversas modalidades (facultades, departamentos, etc.) La autoridad supone una inevitable coordinación, toma de decisiones, operatividad que todo espacio académico requiere. Desde el ámbito áulico, en donde el docente es la primera autoridad, hasta el nivel más sistémico que podría tratarse, según los casos, de un Ministro, Rector u otro. Al referirse a las creencias, Clark, retoma la idea de Durkheim en el papel que este le atribuye a las mismas en las comunidades y sociedades, papel signado por la integración. Condición necesaria que brinda soporte a tareas más específicas.

En Durkheim (2014) este proceso se tejía bajo lo que denominaba solidaridad mecánica. Clark señala que a pesar que las instituciones de nivel superior desempeñan un rol especializado en torno a las disciplinas e investigaciones, no obstante, como organización requieren de un

soporte que lo dan las creencias. Creencias en la institución misma, en las disciplinas, en su pionera, en su sentido social, en la contribución al desarrollo y en sí mismos.

Entendemos que esta dimensión juega un rol central y ha sido poco destacada en la literatura de la educación superior. Vamos a analizar el papel de las creencias esencialmente vinculado a la identidad de las instituciones.

La identidad se conforma a partir de creer y obrar en consecuencia acerca de una labor compartida. Valorando el pasado y compartiendo un proyecto futuro, en el que todos los miembros se siente parte y orgullosos de pertenecer a la misma. Lo cual es fruto de una autopercepción y percepción de los otros como personas que hacen una tarea de la mejor manera posible.

La Universidad de Buenos Aires

La UBA fue creada por el Gobernador Martin Rodríguez y su ministro de gobierno Rivadavia en 1821. Los orígenes de las instituciones son importantes, tanto cuando los motivos y propósitos fundacionales son honrados como así también si son olvidados. La UBA nace para la elite porteña. Esta institución como en la mayoría de las Universidades Nacionales se asienta en una pequeña comunidad en sus orígenes, luego irá creciendo hasta convertirse en la más grande del País y la tercera en América Latina. Su población – unas 400.000 mil personas aproximadamente entre estudiantes, docentes y no docentes – es semejante a una Provincia pequeña. Más ese sentido de comunidad entre sus miembros e integrados a la comunidad porteña, ha pasado por diversas etapas hasta encontrarse hoy, en lo que Marcela Mollis (2007) expresa como uno de mitos que envuelven el imaginario de esta casa, en tanto que lo que sucede es un fuerte sentimiento de individualismo que se evidencia en lo organizativo, académico y político.

La universidad no fue ajena a los vaivenes políticos del País, a pesar de la autonomía consagrada en la constitución nacional, sin embargo, vivió épocas de oscuras, como la de los golpes militares, y épocas más gloriosas como el periodo conocido como El período 1956-1966 es mencionado como “la década de oro” de la UBA. En donde su gloria estuvo signada por la Facultad de ciencias exactas. A pesar de que la gran mayoría de sus 13 Facultades son de carácter profesionalitas. Un perfil muy importante de la universidad es la gran independencia que poseen dichas Facultades frente al Rectorado y al Consejo Superior en un rol acotado.

(Ecuación de poder que se puede observar en el tamaño de las facultades y del Rectorado) Durante la década de los 90 la universidad resistió las políticas universitarias impulsadas por el gobierno nacional. Presentaron recursos de amparo ante la obligación de adaptarse a la Ley de Educación Superior de 1995, argumentando como principal razón que la ley avasallaba el principio de autonomía. La institución guarda una buena relación con la ciudad donde se encuentra anclada, lo que se refleja en las evaluaciones externas que se realizan, en tanto los profesionales egresados de la UBA son valorados por el mundo laboral. La universidad posee, tal vez, tantas fortalezas como debilidades, entre las primeras podemos citar: su larga historia como universidad rectora de las demás, la percepción que el medio posee sobre ella, los excelentes profesionales que trabajan, el orgullo de pertenencia a la misma, que se vive en todos sus claustros, sus premios nóveles, su preocupación inicial por los estudiantes al ingresar brindándoles un ciclo nivelatorio y complementario de formación, sus aportes críticos a la vida política del País. Todo lo cual contribuye a forjar un imaginario, un sentido de pertenencia importante, lo que fortalece su sentido idéntitario. No obstante, son también varios los factores que contribuyen a desintégrala, como: a) su cada vez mayor nivel de partidización de sus dirigentes, lo que socaba la lógica y la agenda especifica de la vida académica, b) el débil vínculo laboral del cuerpo docente con la institución, ya que la mayoría de dedicaciones son de carácter simples y muchos colaboradores ad honoren, c) la escasa cooperación e integración con el resto de las universidades nacionales. Por otra parte, al tratarse de la universidad más grande del País, su responsabilidad con la política universitaria nacional es indelegable y por lo tanto le cabe contar entre sus debilidades el no aportar a un sistema integrado de universidad-ciencia y tecnología, a la fragmentación de niveles tanto medios como superiores, a la resistencia a los procesos evaluaciones y a la burocratización del sistema en su conjunto.

La Universidad Nacional de San Luis

La Universidad Nacional de San Luis fue creada en el año 1973 como institución autónoma ya que se remonta al año 1939 con la fundación de la Universidad Nacional de Cuyo al incorporarse la Escuela Normal Juan Pascual Pringles de San Luis a su dependencia de larga tradición normalista. En 1940 se crea el Instituto Nacional del Profesorado que da inicio a la jerarquización y profesionalización del magisterio. Estaba dedicado a la enseñanza de las ciencias físico-químicas y comprendía dos profesorados con sus doctorados, el de Matemática y Física y Química y Mineralogía. En el Instituto de Investigaciones Pedagógicas (1948). Se establece una estructura integrada por “Escuelas” constituida por, la de Matemática y Física;

de Química, Bioquímica y Farmacia; de Pedagogía y Psicología y, por último, la Escuela de Física Atómica de San Carlos de Bariloche. En el marco de un plan nacional de dar autonomía a las universidades regionales, se produce la creación de la Universidad Nacional de San Luis, el 10 de mayo de 1973 independizándose de la de cuyo, designándose como primer Rector a Mauricio A. López. A partir de este momento, la universidad se define abierta a la comunidad, participativa y pluralista. Entre su propuesta se destaca; la transformación de las estructuras académicas en Áreas de integración curricular, la Departamentalización (Sonia Riveros, 2022). Actualmente la institución cuenta con 8 Facultades (Salud, Humanidades, Turismo, Ingeniería, Ciencias Sociales, Psicología, Matemática y física y Química, bioquímica y farmacia).

Como se puede apreciar la universidad vive dos etapas: Una fundacional con una fuerte impronta Humbolteana en base a carreras científica y estructura organizacional en torno a escuelas, para pasar a una segunda etapa, de independencia de la universidad de Cuyo, pasando hacia otro tipo de institución de carácter más profesionalistas (desprendiéndose del prestigioso instituto Balseiro de Bariloche) y con un tipo de organización departamental (interrumpido con la última dictadura militar y retomado con la democracia). La discontinuidad se puede entonces marcar como un cambio de modelo de institución científica con una organización basada en las estructuras de carreas, a otra, de tipo democrática y profesional. La democratización universitaria encuentra en un cambio de sistema electoral (de indirecta a directa, en el año 2001, una profundización en este sentido).

Estos cambios, tantos en su identidad académica como en su modo organizaciones, quizás sean los responsables del estado actual de la universidad, que, de estar en el podio de las universidades argentinas, hasta entrados los años 90, hoy se ocupan los puestos de retaguardia. Son varias las anécdotas sobre científicos universitarios en esas épocas de gloria pasaban semanas enteras sin volver a sus domicilios en virtud de su pasión por el trabajo. Hoy la ciencia parece estar en algunos institutos dependientes del CONICET cuya integración con la universidad es más problemática que cooperativa. En lo académico, por otra parte, de contar con veteranos docentes que eran referentes disciplinares a nivel nacional, hoy joven, en su mayoría auxiliares conducen el destino de la institución. Por si la fragmentación aún no es suficiente, hay que mencionar el fuerte papel en la conducción universitaria de los sectores gremiales, en particular del sector no-docente que ha logrado en estos dos últimos periodos rectorales consagrar a un rector de su referencia. El orgullo de pertenecer a la UNSL ha quedado

solo en el recuerdo de algunos veteranos y con ella la búsqueda de recuperar la identidad parece un laberinto que pocos están dispuestos a entrar.

La Universidad Tecnológica Nacional

La UTN fundada por el Presidente Perón el 19 de agosto de 1948 como Universidad Obrera Nacional mediante la sanción de la Ley 13.229, luego en 1959 durante la presidencia de Arturo Frondizi, se cambia el nombre, por el de Universidad Tecnológica, mediante la Ley14.855 (Napoli 2005). Desde sus orígenes la universidad tuvo un propósito central: promover el desarrollo social y económico de la sociedad y el País. Movilidad social y crecimiento económico como pilares que dieron identidad y se plasman en las prácticas cotidianas de la cultura académica (Napoli-Tilli 2019)

A partir de un hecho que aconteció en el 2017 de puesta en valor del aula magna, salas y pesillos del edificio situado en la avenida Medrano, es que tomamos al mismo como ilustrativo del sentido de comunidad e identidad de la institución.

Las tareas de restauración contaron, entre otras, con la reconstrucción de una escalera cuyos mármoles se encontraban abovedados de tanto tránsito por sus escalones. Páez Martínez, R. (2013) nos recuerda que los griegos solían practicar un ritual cuando estos querían homenajear a huéspedes en sus casas, hacerlos sentir como parientes era el propósito y para ello al concluir la estadía los huéspedes llevaban la mitad de los huesos de un animal, quedando la otra mitad en los dueños de casa. En torno a este símbolo, cada vez que se volvían a encontrar llevaba cada uno su parte, para dar cuenta de esa unidad. Las autoridades de la UTN cortaron la escalera en pequeños pedazos y se entregaron a los miembros más destacados de la casa. Esos pequeños pedazos de mármoles, que tienen las huellas de millones de pasos, de historia pasadas, emociona a los elegidos para ser sus depositarios. Los pequeños pedazos de piedras son un símbolo no del edificio sino de su gente, sus actividades, su misión. (Mazzola, C. 2020)

¿Más que condiciones diferentes tiene la UTN para generar ese orgullo de pertenecía? Veamos algunas características particulares:

- La presencia del sentido fundacional de institución. No es algo que se encuentra en los textos sobre la historia, sino que se vive cotidianamente en las aulas, pasillos, oficinas, es decir, en los lugares y en las tareas del día a día. La vigencia del por qué y el para

qué de la universidad no está en las autoridades, ni en los gremios docentes y no docentes, ni en los centros de estudiantes, ya que está en todos, más allá del claustro y carrera de pertenencia. Incluso más allá de la delimitación por región.

- Otro signo es el que cada sector, cada claustro, realiza su tarea con esfuerzo y dignidad, nunca arrasando a otro sector como estrategia para benéfico propio. Cumplir con la tarea, no es solo deber, es lo que genera orgullo. Hacer docencia, investigación y extensión, estudiar, participar en comisiones, llevar registros, la contabilidad, etc. lo más y mejor que se pueda, constituye una fuente de sentido, no individual, sino colectivo. Es así que, por ejemplo, cuando se enseñan, se siente que no solo se lo hace porque es un derecho del alumno, sino que se está participando de una tarea colectiva con otros docentes con los cuales me identifico y realizo mi aporte. El sentido de comunidad opera como un articulador espontaneo, no planificado y por lo tanto no depende de la gestión de turno.

- Burton Clark en las creencias de los universitarios, resalta la de las disciplinas y más precisamente en los pioneros de las mismas. Esta creencia en la UTN se extiende a los profesores, a los veteranos docentes que enseñaron y marcaron camino en las materias, en sus contenidos, en sus métodos, en la relación con los alumnos, en los propósitos. No se podría entender el valor que significa tener un pedazo de escalera gastada, sino no se entiende que la comunidad valora las personas que en el pasado construyeron el presente.

- Esos docentes, ingenieros, funcionarios y no docentes, que trabajaron en la institución, son en muchos casos, hijos de otros trabajadores de la casa y muchos de ellos también ven a sus hijos y nietos estudiar o trabajar en la misma.

- Esta continuidad familiar se extiende en otro sentido también: la UTN como una gran familia. Es claro que esto podría ser visto como endogamia, más no es el caso, ya que el sentido de familiaridad se da entre esencialmente entre desconocidos, entre los docentes con los alumnos que recién ingresan, entre el docente joven y el que está por jubilarse, entre docente con un no-docente. Es decir, no son lazos sanguíneos los que conforman la gran familia, sino que es la convicción de pertenecer a una comunidad que brinda identidad semejante a una familia, pero en el plano institucional.

- La familia sanguínea es un espacio no solo de socialización, sino también de contención, de acompañamiento, de estar con, de convivir entre. El sentirse contenido, es una necesidad importante en la familia institucional, sobre manera en los jóvenes que entran a primer año. Es sabido que el cambio de nivel educativo suele estar acompañado subjetivamente de sentimientos de angustia, soledad, desorientación, etc. La UTN organiza la jornada académica, semejante a los secundarios, de modo que los estudiantes no viven el cambio con mucha profundidad. La labor personalizada de los docentes, el trabajo de tutores, tomar asistencia, la sincronización de aulas y horarios, constituyen entre otros criterios y practicas elementos que apuntan a trasmitir la continuidad de niveles.

- Otro elemento de identidad, lo da no un centrarse sobre si como institución y diferenciándose del resto. La UBA es un ejemplo de ello, lo que se refleja en su propio nombre ya que es la única universidad nacional que no incorpora este carácter en su identidad nominal. UTN se conforma de múltiples regionales asentadas en distintas partes del País. Su sentido federal se plasma con cada regional. Se consensua la autonomía entre las mismas de modo de planificar conjuntamente las carreras, sus planes curriculares, sus normativas, sus autoridades, sus recursos, convenios, etc. Esta articulación y cooperación, potencian lo que se tiene, lo que se es y lo que se planea llegar.

- Otra característica de la universidad es que es monodisciplinar. Es decir, se conforma en torno de carreras de ingeniería. Esto facilita no solo la cooperación y articulación sino además que atenea la confrontación. En el resto de las universidades muchas diferencias y tensiones que se viven son producto de una fusión de dimensiones ideológicas con disciplinares. Como ejemplo, en la UNSL en la década del 70, tuvo vigencia en la elección de departamento de psicología, la confrontación de dos listas, las que se constituían con una identidad ideológica-disciplinar, ya que competían: psicoanalistas de derecha con cognitivas de izquierda. (Esto actualmente se ha desdibujado).

- Las diferencias políticas, académicas, gremiales, que obviamente surgen en UTN tienen como común denominador la búsqueda de consensos entre los miembros. Esto se refleja en multiples situaciones, pero destacamos el modo de elgir autoridades. Muchas universidades Argentinas desde el regreso de la democracia cambiaron su sistema de

elección, ya que dejaron el modo indirecto para adoptar el directo. Lo que si bien parece un avance en el sentido de democratizar la universidad y con ello de lograr mayor consensos e integración, en los hechos y por diversas razones genera una dinámica de confrontación mayor que el sistema indirecto. Las asambleas universitarias donde la UTN elige rector son un modelo que evidencia los diálogos, acuerdos, entendimientos previos a la instancia de votación ya que no se presenta el conflicto, la tensión o confrontación entre los miembros de la comunidad.

Conclusiones

Existe una clara correspondencia entre las condiciones organizaciones, políticas, académicas que las instituciones no solo se dan, sino se han dado para sí, con las actitudes y sentimientos que en su comunidad se genera hacia la misma y hacia las personas integrantes de los diferentes claustros.

En el tema de identidad el pasado es tanto o más importante que el presente, de modo semejante a un sujeto la biografía es clave para saberse quien es uno, la historia de una institución es forjadora de su ser también. La continuidad no implica adoptar un estilo conservador, sino un preservar los valores que dan sentido a la tarea. Es claro y necesario que diversos aspectos instrumentales y operativos deben ir cambiando.

Cuando no se vive la identidad institucional, reina un clima individualista, poco comprometido con la tarea y susceptible de generarse mayores situaciones de tensiones, violencias y discriminación, como modo habitual de resolver las diferencias.

En un contexto de profunda fragmentación cultural, vivir la vida universitaria como una comunidad con identidad, como el caso de la UTN, se puede lograr.

Referencias Bibliográficas

BURTON CLARK R. (1991) El Sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica. En: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana–Azapotzalco México.

DURKHEIM, E. (2014) La división del trabajo social. Ed. LEA S.A. Buenos Aires

MAZZOLA C (2020). UBA y UTN: dos modelos para repensar la educación. Diario Perfil. Sección Universidades Historia y Vinculo. Bs As https://www.perfil.com/noticias/universidades/uba-y-utn-dos-modelos-para-repensar-la-educacion.phtml

MOLLIS M. (2007) Refundar la UBA. Lemon Diplomatic Septiembre 2007 N 099

NAPOLI F. (2005).Política Educativa y Organización Académica de la Universidad Tecnológica Nacional (1948-1962).Editorial CEIT. Buenos Aires 2005. Segunda Edición.

NAPOLI F. TILLI P. Investigación Educativa y Docencia Universitaria.Editorial FEDUN. Buenos Aires.2019.

PÁEZ MARTÍNEZ, R. (2013) Educación Cultura y Simbolismo En https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/enunc/article/view/7481

RIVEROS S. (2022) UNSL recorriendo su historia. En línea:

http://programahistoriaymemoria.unsl.edu.ar/?page_id=26#:~:text=La%20Universidad%20Nacional%20de%20San,dependencia%20de%20larga%20tradici%C3%B3n%20normalista

Sistema elección en las universidades. ¿Personalismo versus derechos ciudadanos?

UNSL - UNVime

Carlos F Mazzola

mazzolacarlos@gmail.com

Introducción

Desde el retorno de la democracia las universidades empezaron a plantear la modalidad directa de elegir autoridades, trasformando así el sistema indirecto a directo. Estos cambios comienzan a darse en la década del noventa. Hasta hace unos años con el cambio de la universidad de Córdoba. La cual reaviva el debate que ya había empezado a darse y poner en duda lo que la elección directa promete. Y como lo plantean Odoris y Rissi (2017) quienes se pregunta si es ¿Una Tendencia en Retroceso?

Fue la Universidad de Santiago del Estero la primera, en 1993, quien adopta la modalidad de elección directa, quitando esta atribución de la Asamblea Universitaria.

Durante los años siguientes fue aumentando el número de universidades que modificaron sus estatutos y pasaron de la elección indirecta a la elección directa de autoridades. El proceso era visto como un avance que democratizaba las universidades, asegundando un mayor proceso de legitimación y representatividad de las autoridades consagradas bajo esta nueva modalidad.

En el año 2007, el 21% de las Universidades Nacionales había implantado la elección directa de autoridades. Sin embargo, durante el período comprendido entre los años 2007 y 2015 el sistema universitario experimentó una fuerte expansión pasando de 30 universidades nacionales a 47 normalizadas al año 2015…. de las 47 universidades nacionales 14 implementaron la elección directa lo que representa el 29,8% del sistema. (Oloriz M,G.; Matilde Rissi, M. 2017; p2)

En el presente trabajo realizaremos una mirada general sobre algunos casos en donde se ha implementado el cambio, elegimos para ello dos universidades grandes como la de Córdoba y la de Mendoza que son unas de las ultimas en implementar el cambio y veremos también el caso de la UNSL que es una de las primeras. El marco conceptual de análisis transita más sobre las teorías organizacionales que políticas o pedagógicas, dado que entendemos que la especificidad del sistema universitario resulta inevitable considerar para analizar cambios en sus reglas de juego. En dicho marco los valores juegan un papel preponderante, veremos cómo impacta en ellos los sistemas electorales. Cual promueva más la participación, el compromiso con la institución. ¿Cuál es menos discriminativo de los derechos de ciudadanía universitaria? ¿Cuál promueve más la integración comunitaria? En ultima instancia el impacto en la persona en términos de valor.

Desarrollo

La referencia a un esquema conceptual nos ayuda a introducirnos en un análisis institucional u organizacional, el mismo consiste en plantear cierta articulación entre categorías. (Mazzola, C. 2013) Esquema que nos propusimos tomando como modelo algunas orientaciones que se recomiendan en la planificación estratégica. (Robles Salguero R.E., Serrano Mantilla H.B.: 2017, Da-Fonseca J.P., Hernández-Nariño: 2014. Entre otros.) y lo señalado como etapas de la política por Cox C. (2010)

El punto de partida está situado en dos planos: el valorativo y las condiciones prexistentes. Valores (que también suelen expresarse en términos de: misión o fundamentos básicos) que posee la institución. Los cuales son fundamentales ya que dan sentido a la creación y persistencia de la misma. De ellos se desprende la o las funciones primordiales de la institución u organización. Al mismo tiempo, y no directamente vinculado a los valores, aparecen las condiciones preexistentes, de las que destacamos: el grado de unidad o fragmentación, la inserción en el medio, la disponibilidad de recursos, entre otras. La importancia de las mismas es que constituyen un referente indudable para determinas sus problemáticas.

Del esquema valorativo se desprenden las funciones, objetivos y actividades. Mientras que del planteo de las condiciones aparecerán las posibles soluciones a lo que constituye la centralidad del propósito del esquema mismo, es decir las problemáticas.

Una vez focalizada la o las problemáticas (las que pueden resultar evidentes, o bien surgir de una evaluación diagnostica) aparecerán las posibles soluciones. Proceso que atraviesa distintas instancias analíticas, debates, decisiones, luego vendrá la implementación y por último el análisis de las consecuencias.

Esquema Conceptual

Fuente: **Elaboración propia (2022)**

De manera abreviada señalamos que los valores que impulsan la elección directa como motor del cambio se relacionan con brindar a la universidad mayor transparencia en la consagración de sus autoridades, hacer de las mismas personas con mayor representatividad y por lo tanto legitimidad en sus gestiones.

La problemática aparece, en relación a los valores, por entender que el sistema indirecto, vigente, promueve acuerdos de dirigentes y consagra en ellos la voluntad de las mayorías, quienes se ven privadas de ejercer el derecho de elegir. Frente al problema se abren instancias de debate, confrontación, en algunos casos, acuerdos en otros, para modificar los estatutos e implementar el cambio.

Hasta aquí el planteo resulta casi una descripción de lo que sucede, más pretendemos incorporar al análisis un relevamiento de las condiciones previas al cambio y chequear las consecuencias, en el caso de implementar el mismo. (Análisis que llevaremos a cabo en la medida de lo posible de nuestro alcance)

El proceso de cambio en la Universidad Nacional de Mendoza. (UNCUYO)

La universidad a partir de la reforma del Estatuto Universitario en el 2013 cambia su sistema de elección. Lleva tres elecciones bajo esta modalidad. En la última, que fue este año:

Más de 54 mil personas están habilitadas para definir este jueves 9 de junio 2022 -por votación directa- la nueva conducción de las 12 facultades y el Rectorado. 54.157 personas. De ellas 1.725 son profesores, 1.909 docentes auxiliares, 31.768 egresados, 17.417 estudiantes y 1.338 son personal de apoyo académico

Quienes competirán por conducir la Universidad por los próximos cuatro años son, por el oficialismo, la actual decana de Ciencias Económicas, Esther Sánchez junto al docente de Ciencias Políticas y Sociales, Gabriel Fidel, de Interclaustro -que hoy conduce el Rectorado-;

Esta lista es la que gana. Según los medios la lista había sido impulsada por la UCR.

Por la oposición: la ex decana de Filosofía y Letras, Adriana García acompañada por el decano de Artes y Diseño, Arturo Tascheret, del espacio Compromiso Universitario. Lista perdedora e impulsada por el PJ.

El oficialismo gana en todas las facultades y en el rectorado, también la lista estudiantil oficialista y que venía conduciendo la Federación Universitaria, retuvo su posición ya que la Franja Morada con el 52% de los votos; seguida de La Central (PJ) con el 30% y Sur, que es parte del gobierno de Suárez, con el 10%. Blanco Minoli M. (2022)

Lo descripto hasta aquí de las elecciones en Mendoza, tiene que ver con lo recientemente sucedido, no obstante y a los efecto de contextualizar, antes de producirse la reforma del estatuto en el 2013, es signficativo un debate que las autoridades de la Universidad organizaron a fin de tomar una decisión de trasnforar o no el estatuto. Es así que:

Antes de reformar el estatuto la UNCUYO convoca a tres dirigentes universitarios, de tres universidades con elección directa: San Luis, Río Cuarto y San Juan.

> La elección directa desde hace tiempo es una realidad en las tres universidades mencionadas; de allí la importancia de haber podido contar con la presencia de quienes cuentan con una experiencia concreta –y no sólo hipotética o conceptual- acerca de la temática.
>
> En términos generales, los disertantes se mostraron favorables a un sistema de elección directa de autoridades. Sostuvieron que este sistema les ha brindado a las universidades que representan una mayor transparencia del proceso electoral y la profundización del debate de las comunidades universitarias en base a proyectos explícitamente declarados sobre plataformas electorales. Farías R. (2013)

Ni trasparencia ni debate… No hay información de quienes son los candidatos ni de que ideas o proyectos confrontaron. Al menos no se encuentra en la Web ninguna información

Conclusiones de elección última elección UNCuyo

Es importante destacar que tercera elección directa, las autoridades no pueden ir por reelección en los mismos cargos, no obstante, si en otros, asi tenemos que: Ganan quienes vienen gestionado. Los candidatos son o han sido decanos en su mayoría con excepción de desempeños en Secretarias.

La lista ganadora es apoyada por el partido radical (oficialista en el Provincia) y la segunda lista es apoyada por el PJ (oficialista a nivel nacional) Es decir partidos mayoritarios y oficialistas.

No se genera el debate esperado.

Los graduados y los estudiantes constituyen el mayor número de electores, aunque su ponderación no es la mayor. Ni los graduados ni los estudiantes son personas permanentes es decir trabajadores de la institución, como sí lo son los docentes y no-docentes. Podemos quizás pensar en esto que se trata de personas con una mayor distancia de interés que quienes trabajan (perciben un salario, en virtud de un cargo) Esta distinción la realizamos para sentar las bases de cuáles son las vías y los móviles de cooptación política para cada claustro.

Elección directa en la Universidad de Córdoba

En 2016 se presentó como candidato a rector de la Universidad Nacional de Córdoba, acompañado por Pedro Yanzi Ferreyra como candidato a vicerrector. La fórmula de Juri se impuso en cuarta vuelta con 118 votos contra 107 que obtuvo Francisco Tamarit. De esta manera, la Asamblea Universitaria consagró a Hugo Juri como Rector de la UNC para el período 2016-2019. En mayo de 2019, Juri es reelecto junto a Pedro Yanzi Ferreira para el periodo 2019-2022. Y en el año 2022 La lista “Somos” se impuso en los comicios con el 63,26% de los votos, ante la lista “Vamos” que logró un 36,73%. De esta manera, el binomio Jhon Boretto rector y Mariela Marchisio vicerrectora conducirá los destinos de la UNC entre 2022 y 2025.

La lista ganadora es la continuidad de la gestión anterior. Jhon Boretto luego de varios cargos en la gestión, desde la militancia estudiantil, pasado por la Secretaría General de la UNC y varios decanatos, llega al rectorado y señala que toda su gestión pasada

> … aporta una experiencia que está basada en el trabajo en equipo, básicamente cada una de esas responsabilidades fueron siempre como parte de un proyecto colectivo como es en esta ocasión, creo que eso es muy importante en la universidad y mucho más en el rectorado, porque es necesario reflejar esa diversidad y pluralidad que tiene la universidad y que es parte de su riqueza, respetar eso y trabajar en equipo con distintas miradas, más en un momento en el cual pasamos por tiempos de mayor incertidumbre y de muchos cambios vertiginosos en nuestro entorno. (Antoniazzi S, 12 junio)

Boretto está acompañado en la fórmula por la decana de Arquitectura, Mariela Marchisio. La fórmula se presenta como la continuadora de la gestión de Hugo Juri, quien fuera ministro de Educación del Gobierno de De la Rúa hasta la llegada al Gabinete de Ricardo López Murphy, y Pedro Yanzi Ferreira, "dueño" de Derecho desde hace más de dos décadas y de excelentes lazos con el PJ cordobés, y con ello la alianza del sector no-docente. Boretto por su pate es un antiguo dirigente de Franja Morada y a pesar de su trayectoria docente, entrada en años, se lo sigue referenciando al sector estudiantil.

Hagamos algo de historia y veamos cómo nace la elección directa en Córdoba, según Lucía Maina para La tinta:

> Es un jueves 15 de diciembre de 2016. Desde la madrugada, miles de estudiantes, docentes, egresadxs y no docentes se movilizan a tres puntos diferentes de la ciudad para impedir que el oficialismo, comandado por el rector Hugo Juri, apruebe una reforma política cuestionada por diversos sectores de la Universidad Nacional de Córdoba. Finalmente, es el complejo Feriar el lugar donde la Asamblea Universitaria se decide a sesionar. Es allí donde se despliega, entonces, la batalla: durante horas, cordones humanos rodean el predio para impedir la votación frente a decenas de policías con perros, armas y hasta un camión hidrante que intentan amedrentar a la multitud para permitir el ingreso de decanxs y autoridades oficialistas. Acompañados por hombres de civil – anteojos negros, tatuajes, músculos- que les abren paso a empujones, algunos de ellos

logran avanzar…Se declara a esta asamblea legalmente constituida—, anuncia finalmente Mirta Spadiliero de Lutri, la decana de la Facultad de Odontología a quien le toca presidir el acto, en ausencia del rector y el vicerrector que no han conseguido llegar. Con estas palabras, la autoridad afirma que, en el recinto, se encuentran presentes 124 de los 247 asambleístas necesarios para dar quorum. Así, en una sesión que dura menos de siete minutos y con más de un millar de personas movilizadas en su contra, la mitad de la Asamblea Universitaria aprueba a mano alzada un proyecto -presentado menos de 24 horas antes- para modificar en los Estatutos Universitarios la forma de elección de autoridades, un cambio que tiene para el ámbito de la UNC la misma importancia que una reforma de la Constitución Nacional para un país. … Poco más de dos años después, este cambio está a punto de aplicarse en toda su expresión, cuando el próximo 16 de mayo se realicen las primeras elecciones directas de la conducción del rectorado. (Maina Lucia 2022)

¿Por qué se opone la izquierda? Porque saben que ganaran los que gestionan, es decir los mismos, pero ahora con la legitimidad del voto directo. Principal razón. La segunda es que se esconde una picardía en la reforma:

> Aunque esta normativa ya se aplicó en dos ocasiones para la votación de decanxs, es, en esta instancia, donde la mayor crítica a la contrarreforma se verá plasmada, ya que los principales cuestionamientos refieren a la desigualdad que genera en la representación política de las quince facultades, al permitir que las cuatro unidades académicas más numerosas (todas ellas alineadas con la actual gestión de Juri) representen el 50% de los votos en la elección de rector.” (Maina Lucia 2022)

Se debe a que hay una única ponderación: la de claustros. (no doble, como podría ser incorporar unidades académicas, o triple si se toman sedes)

> Así, el mayor riesgo de este sistema de elección directa es que lo que aparece como una democratización se transforme en un instrumento usado por el radicalismo para renovar y legitimar su poder, mientras se confina a un plano decorativo a las facultades pequeñas. Y, entre ellas, se destacan, especialmente, aquellas disciplinas que aportan sus conocimientos a la crítica del mercado y el modelo capitalista actual: las

> humanidades, las ciencias sociales y las artes. Unidades académicas que, a su vez, concentran, justamente, la mayor cantidad de votos opositores. (Maina Lucia 2022)

Según el nuevo texto del Reglamento Electoral, los votos serán ponderados por claustros de la siguiente manera: 49% para profesores (donde, a su vez, los titulares tendrán mayor peso que adjuntos y auxiliares), 34,5% para estudiantes, 9% para graduados y 7,5% para no docentes.

Conclusiones del caso Córdoba

Se repiten conclusiones que ya vimos como la que, con la elección directa, gana el oficialismo, los partidos políticos cobran relevancia en las mismas, la figura de los Decanos es de gran importancia. Mas algunas particularidades de Córdoba:

Existe una alianza radical-peronista que es algo que se observa en otras universidades como en el caso de la UBA, con lo cual se debe señalar que este tipo de acuerdo no es patrimonio de uno u otro sistema electoral.

El sistema de ponderación puede y tiene un significativo impacto en los resultados, quizás mas que una modalidad, ya sea directa o indirecta de elección

Los partidos, los estudiantes y el grupo no docente son determinantes en los resultados

La experiencia de Córdoba pone en agenda un debate que habrá que dar, el cual puede sintetizarse bajo la pregunta ¿el sistema directo de elección es reformista o contrareformista?

La experiencia de la UNSL

2001 comienza en UNSL la elección directa. Con 3 años de mandato, con posibilidad de ser reelegido una vez. Sistema d'hondt en la distribución de los cuerpos colegiados, con doble ponderación: Claustro y Facultad.

Han trascurrido 7 elecciones. 4 Rectores han sido reelectos, al igual que casi la totalidad de los decanos. Todos en el segundo mandato, no tienen competidores.

Veamos con mayor detenimiento la última elección, la cual quizás sea producto de la implementación de 20 años de sistema electoral directo.

Elección de autoridades en mayo 2022 la que se lleva a cabo con actividad presencial, sin restricciones. Cálculos estimados en virtud de la información no brindada, ni sistematizada y sin cálculo de porcentajes de votantes.

Se observa casi como una generalidad única lista a los cargos unipersonales: Rector, decano y directores de departamento. Muy pocas excepciones (en departamentos y en la lista de estudiantes). Estimación de porcentaje con que gana el Rector, aproximadamente la Lista de Moriñigo-Flores gana con 50%, 30% en blanco y 20% ausentismo. (No se puede brindar datos certeros en virtud de la ausencia de información)

Antes de la elección el Rector presenta sus alianzas con los Decanos, con excepción de la Facultad de humanidades, los 6 restantes van en boleta única con la lista del Rector.

En un medio oficial el Rector señalaba antes de las elecciones, que descontaba ganar por la ausencia de competencia que convocaría una "mesa de dialogo puntano"

El CPN Víctor Moriñigo formuló el anuncio el pasado viernes, en oportunidad de lanzar su reelección como Rector de la Universidad Nacional de San Luis para el período 2022-2025, acompañado nuevamente en la fórmula por el Mg. Héctor Flores. En esta visión de pasar de ser Universidad Nacional de San Luis a Universidad Nacional para San Luis, en la segunda gestión a cargo del Rectorado me comprometo a convocar una Mesa del Diálogo Puntano", sostuvo, agregando su convencimiento de que "la Universidad es el único lugar donde pueden sentarse sector público, privado, ONG, cultos, gremios y organizaciones sociales, para exponer y debatir sobre los distintos temas que nos duelen a los puntanos (…) sin agresiones, sin odio, sin enojo"…..En este contexto, aseveró que "ha llegado la hora de incluir institucionalmente en el Estatuto de la UNSL el nacimiento del Consejo Económico y Social". (Apuntes de San Luis, 5 de marzo 2022)

Para comprender estas palabras debemos, primero preguntarnos ¿Quién es Víctor Moriñigo? O mejor dicho ¿Cómo surge su carrera política? A pesar de ser uno de los Rectores más joven del País con 44 años, tiene una militancia primero estudiantil y luego como contador muy

importante. Siendo estudiante es un destacado dirigente de Franja Morada, cabe recordar que la UNSL desde el regreso de la democracia ha sido conducida por dirigentes del partido Radical, sin excepción.

Ingresa como Secretario de Hacienda en el rectorado bajo los dos periodos de José Ricardo y luego los dos periodos de Felix Nieto. Es decir 12 años como Secretario de Haciendas. Sin tarea docente, dos años antes de concluir el mandato de Nieto, logra un cargo de profesor adjunto efectivo en una materia de la Facultad de Salud. Tiempo preciso para cumplir con lo establecido en el estatuto para ajustarse a las condiciones para ser Rector.

Su labor en la Secretaria lo acerca al gremio no-docente con quien tiende una alianza tan sólida que para muchos Moriño es un dirigente del sector, sin embargo, desde hace unos años es, o fue, también docente y mantiene fuertes vínculos con el sector estudiantil de Franja Morada. Es decir, es una persona con excelentes relaciones con los distintos claustros a la vez que su labor lo lleva a permanentes acuerdos con los Decanos – figuras claves del poder universitario. Además de estos solidos antecedentes políticos, Moriñigo encarna en su persona lo que en otros Rectorados se da como alianza, es decir: acuerdo Radical-Peronista, Moriño no solo tiene como vicerrector un dirigente peronista, sino que para muchos es un afiliado radical que milita en el peronismo. Forma lista en las internas del radicalismo, pero se lo identifica como un alfil de los hermanos Rodriguez Saa. Es decir, un dirigente bipartidario.

Ahora si podemos interpretar sus dichos. *La universidad para San Luis*. Significa la universidad junto al Gobierno Provincial, el cual es casi un patrimonio de la familia Saa. (Gloria Trosello G. 1998) Universidad para San Luis, tal como lo expresa, no nos puede dejar de asociar la idea de vincular la Universidad con los dueños de San Luis. Por demás simbólico es el termino mesa para el dialogo puntano… La familia Rodriguez Saa hace de la puntaneidad un relato político identitario (Cacace 2020)

La UNSL pone en evidencia un error de lo que podría considerarse una ley sociológica. Ley para quienes nos consideramos Bourdeanos. ¿Cuál es? La lógica de poder de los campos la rige su capital especifico y domínate (Bourdieu 1997) Si esto fuese correcto la conducción de la universidades debería recaer en dirigentes que poseen y representen el capital especifico y dominante de las mismas, es decir el capital cultural. Sin embargo, Moriño no es un representante del sector académico. Una persona que representa el bipartidismo y a los claustros no docentes y estudiantiles, sin duda es un hábil político que no precisa de membresías académicas para conducir la universidad.

¿Es esto producto de la elección directa? En gran medida si lo es. ¿Por qué?

a. Porque el proceso de elección requiere de recursos que solo los grupos de poder disponen (gobierno provincial o municipal, los gremios, los dirigentes universitarios con altos salarios, los partidos políticos, grupos que conducen la universidad, etc.) No poseen poder, por ejemplo: un área disciplinar, una catedra, un proyecto de investigación, un grupo de docentes con deseos de participar, ni tampoco de estudiantes por fuera de su gremio, ni menos aún de no-docentes o graduados.

a. Porque quien gestiona concreta poder ya que no precisa formar lista en acuerdos con los consejeros de cada facultad, porque le basta acordar con los Decanos. Acuerdos que tienden a gestar una lógica de estructuración de poder piramidal. Y ello hace que la estructura piramidal se convierta en fuerza, no precisando de legitimidad académica para ocupar la cúspide.

a. Las facultades y los consejos directivos (que forman la asamblea que elige rector, en el sistema indirecto) terminan siendo monocolor, reduciendo la concentración de poder que señalamos en el rectorado.

Estas condiciones, además de favorecer la concentración de poder en las autoridades unipersonales ¿Qué otras consecuencias contraen?

a. El desaliento a la participación, sobremanera en la segunda elección, es decir cuándo se va por la reelección. No hay entusiasmo por competir cuando se sabe que es imposible ganar.

a. La conformación de grupos de gestión de un mismo color, tiene como consecuencia que por más que los terceros periodos se deba cambiar de candidatos, casi como regla sin excepción sucede que los nuevos candidatos formaban parte del grupo de gestión. Tal es el caso de Victor Morigo: quien fue funcionario del Rector Arias, Ricardo y Nieto.

a. Se genera un nexo nuevo de poder, que aun en el imaginario universitario no se percibe como ilegitimo. Se trata de los nexos entre los dirigentes universitarios con los partidos políticos, entre sus dirigentes con los gremios, con las autoridades que conducen el Estado (nacional, provincial y municipal)

El caso San Luis ¿puede ser generalizable? Posiblemente no de modo inexorable, mas es muy probable que lo que sucede en San Luis se reproduzca en otras instituciones.

Conclusiones San Luis

Se repite lo que vemos en otras universidades

No hay debate, ni proyecto que se explicita. La campaña se realiza esencialmente por Instagram con imágenes del candidato.

Se consagra como rector un referente del sector no-docente y con ello las llaves a una familia gobernante desde hace 40 años en la Provincia, que nunca antes había podido tener un rector tan cercano. Lo que viene a ilustrar una conclusión general que señalaremos que es que esta modalidad de elección hace que el poder se desplace donde existe más poder.

Conclusiones generales

La elección directa es una falsa moneda, en tanto que parece que es más democrática, más participativa, más representativa que la indirecta, pero ello lo es solo formalmente, ya que en los hechos estas condiciones no se dan, por el contrario, se concentra el poder en donde existía poder.

La elección directa acerca a los dirigentes universitarios a grupos de poder extrauniversitarios como los partidos, los municipios, los gremios, etc.

No promueve debate de proyectos universitarios, no logra generar debates en torno a proyectos, ni a precisar explicar los proyectos. Podría señalarse que esto no es consecuencia de la elección directa, lo cual seguramente es correcto, solo señalamos que no logra generar esas condiciones, las cuales eran unas de las razones por la cual la competencia electoral tiene sentido.

Se desalienta la participación, sobremanera cuando las autoridades compiten por su segundo mandato. Dado que casi como regla general, ganan las elecciones quienes vienen gestionando

Sugerencias

¿Se podría atenuar estas consecuencias preservando la elección directa? Posiblemente si…. Por ejemplo, se podría establecer limitaciones en las reelecciones no solo en los mismos cargos, sino en la gestión, independientemente de que categoría se ocupa. Es decir, quien ha sido dos

veces consejero, no puede no solo volver a serlo, sino que no puede ser secretario, director, decano o rector. Se podría establecer que cuando no se dan dos o más lista en competencia el sistema elector que debe usarse es el indirecto, de modo que queda vigente el sistema directo solo cuando hay competencia.

El sistema de elección es un procedimiento, no se debe olvidar en los análisis ¿Qué valores quiere sostener una universidad para construir su identidad y desde allí forjar los procedimientos que se articulen y funden en los mismos? ¿Qué necesidades se gestan de una institución como legitimas emergentes de sus condiciones? Y por último vincular estas búsquedas con uno u otro sistema.

Referencias Bibliográficas

ANTONIAZZI S (2022) El nuevo Rector de la UNC asumirá en agosto. Cba 24https://www.cba24n.com.ar/cordoba/el-nuevo-rector-de-la-unc-asumira-en-agosto_a62a669935c0fd5f366c2b329

Apuntes de San Luis, (2022) 5 de marzo 2022) http://apuntesdesanluis.com/unsl-en-un-masivo-y-festivo-acto-morinigo-flores-lanzaron-su-reeleccion/

BLANCO MINOLI M. (2022) Elecciones UNCuyo: cuestionado y ajustado resultado entre la UCR y el PJ y crece el Frente de Izquierda. https://www.laizquierdadiario.com/Elecciones-UNCuyo-cuestionado-y-ajustado-resultado-entre-la-UCR-y-el-PJ-y-crece-el-Frente-de 15 de julio

CACACE M F (20220) La Llave que cierra un territorio alambrado. En Question. Ed. Universitaria La plata.

COX C. (2012) Política y Políticas Educacionales en Chile 1990-2010. Politics and educational policies in Chile 1990-2010. Rev. Urug. Ciencias Políticas. vol.21 no.1 Montevideo.

DA-FONSECA J.P., HERNÁNDEZ-NARIÑO (2014) -Planificación e Ingeniería. Scielo.sld.cu

FARÍAS R. (2013): Una aproximación a la elección directa. https://www.unidiversidad.com.ar/la-proximidad-de-la-eleccion-directa .Publicado el 07 de marzo de 2013

GONZÁLEZ, J. M. (2022) En La Política Online. https://www.lapoliticaonline.com/politica/un-historico-de-la-franja-se-proyecta-como-el-proximo-rector-de-la-universidad-nacional-de-cordoba/ Consultado 05/05/2022

MAINA L. (2022) para La tinta https://latinta.com.ar/2019/04/eleccion-rectorado-unc-aplicacion-contrarreforma/ Consultado 9/5/2022

MAZZOLA, C. F.(2006): La Republica Universitaria. Elección directa en la Universidad Nacional de San Luis. 1a ed. - San Luis: Nueva Editorial Universitaria, 2006.

---------- (2013) Cuestiones Organizacionales e Institucionales en las Universidades Públicas. En: La Universidad en la Calle. Revista de extensión universitaria. Nro. 18. Universidad Pedagoga Nacional de Colombia.

SALGUERO R.E., SERRANO MANTILLA H.B. (2017) Retos de la planificación estratégica en instituciones de salud - Revista Cubana de gestión en salud . Scielo.sld.cu

OLORIZ M,G.; RISSI, M. (2017) La Elección Directa de las Autoridades Universitarias. ¿Una Tendencia en Retroceso? Conference: XVII Coloquio Internacional de Gestión Universitaria - Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, Argentina

TROCELLO, María Gloria. (1998) El discurso del régimen patrimonialista puntano. Escenarios Alternativos. Año 2 Vol. 3.Bs. As

Personalismo en la elección de autoridades de la UNSL

FCH-UNSL

Fernando Rodríguez Luiz

rodriguezluiz@gmail.com

Palabras clave: Personalismo, elecciones, universidad

Mesa temática a la que se presenta:

MESA 11. El personalismo y las corporaciones en las instituciones educativas.

Introducción

El presente trabajo presenta una continuidad con reflexiones anteriores que venimos realizando sobre los procesos electorales en la UNSL. Es así que en los últimos años observamos cómo había ido variando la forma en que se desarrollaban las prácticas políticas en las agrupaciones estudiantiles, pasando de ser mayoritariamente "prebendarias" y "clientelares" , a ser prácticas de contenido político y militancia social.

La aparición del kirchnerismo en el plano nacional, y su forma de construir poder en gran medida fue uno de los impulsores de este cambio en la militancia de los estudiantes de la UNSL. Según Larrondo (2018), la interpelación del oficialismo hacia la juventud dinamizó de forma directa e indirecta las organizaciones del movimiento estudiantil. La investigación que desarrollamos en nuestra universidad da cuenta del cambio en la dinámica de funcionamiento y el crecimiento de la militancia de las agrupaciones de los estudiantes.

A partir de ello, la militancia del claustro docente también se vio demandada por la militancia estudiantil y, según los testimonios recabados, algunos docentes se replantearon su participación en la política universitaria a partir de este momento. En parte este es el motivo que nos llevó a poner el foco en el acto eleccionario que se presentaba como el escenario propicio para analizar los posibles efectos de estos cambios.

Una primera evidencia de este cambio es la aparición de la competencia entre dos aspirantes al cargo de rector luego de algunas elecciones, toda vez que rompía con la aparente apatía en la que se desenvolvían los últimos procesos electorales.

Así llegamos al reciente escenario electoral, en que se volvieron a enfrentar dos fuerzas políticas en pugna por obtener la máxima investidura de la universidad. Las características de este enfrentamiento es el tema del que que trata el presente trabajo.

Las circunstancias en las que aparece una fuerza política opositora al candidato que se presentaba como la continuidad de la gestión (por lo que vamos a identificarla como "oficialista"), van delineando algunas de las características del enfrentamiento. Uno de los primeros interrogantes a resolver es ¿por qué recién dos meses antes de la elección se presenta una fórmula opositora?

Nuestras indagaciones nos llevan a pensar que esto sucede por dos motivos; el primero, es que esta fórmula fue impulsada por un sector con presencia política en la universidad que originalmente pertenecía al sector que enfrenta, pero se vio desplazado de espacios de poder y no logró establecer alianzas con el oficialismo para integrarse a ese espacio; el segundo, y que es el mas relevante a los efectos de este trabajo, es que existe un espacio en el electorado que no se veía representado por el oficialismo.

Y es en este aspecto que queremos ahondar; ¿cuáles serían las características del espacio opositor que se constituyó como alternativa al oficialista? Y en concordancia con ello, ¿cuáles son las características del espacio oficialista que desalentaron a un sector a apoyarlo? ¿Existe una correlación entre estas características y las campañas desarrolladas?

En la contienda electoral se delinearon rápidamente los lemas de campaña; para el oficialismo, la gestión administrativa aparece como el aval para su candidatura y propone la continuidad de la misma. Para la oposición, el eje de la gestión será lo académico, respondiendo a la demanda de ese sector que no acompaña al oficialismo y que es quien termina impulsando la decisión de los candidatos a presentarse a la elección frente a una fuerza que ya aparece como consolidada, sólida y con un triunfo casi asegurado.

El personalismo en las campañas

Pero las campañas de ambos contendientes compartieron un rasgo que es definitorio al momento de analizar las mismas: el personalismo.

Ambos candidatos desarrollaron sus respectivas campañas a partir de la propia figura, basándose mas en las características personales que en plataformas.

Según Riorda (2008) el sistema electoral presidencialista que se establece y consolida a principios de siglo en nuestro país, entre otros del continente, conduce a una competición unipersonal por la primera magistratura. Aparece así la posibilidad de que aparezca un líder populista con tendencias antisistema, direccionando las preferencias de los electores al momento de emitir el voto. En gran medida el sistema presidencial aparece como un condicionante para las estrategias electorales de los partidos y los votantes.

Esta característica se extiende desde el escenario mayor de la política nacional hacia otras instituciones, tal es el caso de la universidad. Como lo veremos más adelante, ciertas características del electorado universitario nos hicieron pensar que se podía alterar en alguna medida esta lógica que lleva a los personalismos en la política universitaria.

Tenemos entonces en principio dos modelos, de alguna manera fuertemente contrapuestos, que se enfrentaron en las elecciones en la UNSL. Uno, el oficialista, centrado en la experiencia en la gestión, y en el perfil del candidato como administrador. El otro, el opositor, se centró en la trayectoria académica del candidato, desatacando el perfil académico del mismo.

¿Por qué el eje de las estrategias electorales fueron los candidatos y no las propuestas? Cuando uno comienza a analizar el electorado de la universidad, lo primero que se visualiza es que éste tiene características diferenciales en relación al electorado provincial o nacional; un alto nivel de estudios completados en el principal claustro que incide en el resultado electoral, constituido por los docentes, es la nota distintiva del mismo. Los graduados también comparten esta característica. También los estudiantes universitarios tienen un nivel de estudios por encima de la media del electorado provincial o nacional.

De esta forma, y asociando algunos otros atributos a este nivel de estudios, podemos suponer que el electorado universitario cumpliría la condición necesaria para la existencia de un voto racional y estratégico, mínimamente informado y con la capacidad de hacer ordenamientos completos, comparativos y transitivos de sus preferencias electorales (Riorda: 2008). Esto en contraste con un contexto nacional y provincial caracterizado por los tradicionalismos

políticos, el persistente personalismo, las profundas desigualdades y la acuciante pobreza, el cual pareciera menos propicio para la aparición de un votante mas o menos racional.

También en el mismo trabajo de Riorda (2008), se hace referencia a la teoría de los efectos de los sistemas electorales. Esta indica que éstos tienen dos tipos de efectos sobre los votantes y sobre los partidos políticos. El efecto mecánico de los sistemas de mayoría (como lo es el presidencial y el de la elección en la universidad) produce una competencia bipartidista, en la cual si participan otras fuerzas deben aliarse a las principales o no cuentan con posibilidades reales de triunfo. El efecto psicológico, por otra parte, refuerza al primero, y es que en el largo plazo los votantes consideran que el voto no tiene sentido si se lo otorgan a una tercera fuerza. En el caso de la UNSL, podríamos decir que se dan estos dos efectos.

En este escenario intentamos comprender cómo se desempeñaron las estrategias electorales personalistas, tanto del oficialismo como de la oposición. Si bien existen otros factores que probablemente sean mas relevantes para explicar el resultado electoral, como seguramente lo es la particular conformación de alianzas y apoyos logrados al interior de cada unidad académica, no son objeto de este trabajo ya que nos interesa comprender el fenómeno del personalismo en las instituciones públicas, mas que el proceso electoral en si mismo.

La campaña oficialista

El oficialismo se fortaleció alrededor de la gestión del rector saliente, mostrando al candidato como continuador de la misma. A su vez, destacó el éxito de la gestión a partir de información de tipo administrativo, más que de "logros académicos". Mostró como rasgo novedoso en la campaña, su relación con dirigentes pertenecientes a espacios extra institucionales (gobierno provincial, organizaciones sindicales, etc.). Esto coincidiría con el acercamiento de la gestión saliente con estos actores, que también fue novedoso en su momento. Cabe destacar que el candidato celebró numerosas reuniones, apariciones en los medios de comunicación, y una importante campaña en las redes sociales.

Podemos pensar que el oficialismo consideró que su plataforma estaba explícita en tanto y en cuanto se hacía referencia a una gestión en concreto y por lo tanto se planteó la elección como un plebiscito sobre la misma. Si esto es cierto, el oficialismo no fue tan personalista como habíamos pensado en primera instancia.

La campaña opositora

La oposición comenzó su campaña menos de dos meses antes de las elecciones, y rápidamente se fortaleció en la figura de los candidatos a rector y vice, y su sólida trayectoria académica. Apeló al particular electorado universitario en términos que le son caros al mismo, excelencia académica, mejora de las trayectorias estudiantiles, condiciones para la labor docente, infraestructura de investigación, etc. Avanzada la campaña, presentó un manifiesto en el que expresaba los principios que movilizaban al espacio y que los candidatos expresaban como la base de su futura gestión. Sin embargo, el hecho de la aparición tardía de este manifiesto y la continuidad de la referencia excluyente hacia los candidatos y su perfil académico, nos hace desestimar la idea de que la campaña se hacía en función de una plataforma, y si, pensamos que la oposición fue personalista.

Cabe destacar que el candidato celebró numerosas reuniones, apariciones en los medios de comunicación, y una campaña en las redes, pero con menores recursos que el oficialismo.

Análisis del personalismo en los candidatos

Para este análisis emplearemos la matriz de análisis desarrollada en el PROICO-04-1418 El personalismo en las Instituciones Públicas, dirigido por el Dr. Carlos Mazzola en la UNSL.

En esta matriz se plantea articular diversos planos que atraviesan al sujeto, se toma lo personal, interpersonal e impersonal, como tres órdenes de las unidades de los protagonistas. Estos se despliegan en la vida cotidiana y social. A su vez, la realidad se nos presenta no como una masa biomórfica, sino que es sustantiva, simbólica y vital en términos generales. El cruce de estos planos con las dimensiones de la realidad nos permiten hacer un análisis mas detallado de la realidad.

En el oficialismo, el cruce de la dimensión personal con lo sustantivo, se vio representado por la aspiración personal del candidato a ocupar el cargo, presentándose desde su cotidianeidad como funcionario de la anterior gestión. En cuanto al cruce con lo vital, apelando a una identidad como “funcionario”, como gestor y desde allí dándole sentido a sus acciones. Por último, en el cruce con el plano de lo simbólico, lo personal aparece como la representación de si mismo como el protagonista de esa realidad a la que se quiere llegar: la gestión como rector de la UNSL.

En el plano de lo interpersonal, el cruce con lo sustantivo, aparecen los vínculos con actores e instituciones por fuera de la comunidad universitaria como rasgo distintivo de esta campaña. El hecho central de estos eventos, fue que por primera vez quien fuera gobernador de la provincia por casi veinte años, Adolfo Rodriguez Saá, participó de una actividad en las dependencias de la universidad. Esto reviste de un fortísimo significado simbólico, ya que se trata de uno de los dirigentes más personalistas del medio político argentino, frente a quien la comunidad universitaria de la UNSL se constituyó en uno los principales actores opositores y críticos de su gestión autocrática.

En el cruce con lo vital, podemos pensar la familiaridad que se manifestaba en estos encuentros, que aparentaban mas una reunión informal que formal. Y en cuanto a lo simbólico, aparece como muy relevante que estos encuentros hayan sido acompañados de discursos y escenificaciones en el espacio público, implicando toda una representación que puede relacionarse con la vieja demanda a la universidad de vincularse con el medio.

En cuanto a lo impersonal, en su cruce con lo sustantivo aparece la universidad como institución en la que preponderantemente se enmarcan las acciones desarrolladas por el candidato. El cruce de lo impersonal con el soporte vital nos muestra una tendencia a la naturalización de un statu quo, consolidándose casi como un mandato la continuidad de la gestión. Esto fue conscientemente fomentado por el candidato. Por último, en el cruce de lo impersonal con el plano simbólico, diferentes actos de gobierno y normativa que se sancionó durante la campaña refuerzan lo expresado en la dirección anterior, en el sentido de demostrar la inexorabilidad de optar por una alternativa electoral que implicara la gestión administrativa como fortaleza.

En el caso de la oposición, el cruce de la dimensión personal con lo sustantivo, se vio representado también por la aspiración personal del candidato a ocupar el cargo, presentándose desde su cotidianeidad como investigador con una profusa carrera académica. En el cruce con lo vital, aparece la fuerte referencia a que esa carrera académica fue desarrollada en la institución, generándose una identidad que aparece como muy fuerte al momento de presentar la candidatura. Todo ello confluye en el cruce con lo simbólico, terminándose de conformar esta imagen de candidato-académico. En este sentido, no es un dato menor que en ese momento el candidato a rector de la oposición fuera Decano de una facultad, con lo que también podría haber hecho referencia a su experiencia en la gestión como parte de sus cualidades, pero si bien puede haber aparecido, lo fue en un plano muy secundario.

En el plano de lo interpersonal, el cruce con lo sustantivo se remitió al ámbito del trabajo y dentro de éste al trabajo académico, a partir de encuentros con diferentes actores de la comunidad de la universidad. Entonces, el cruce con lo vital implicó reuniones con pares (docentes-investigadores), en donde podría pensarse una cierta dimensión informal afectiva, que facilitaría el acercamiento de los candidatos con sus potenciales votantes. El cruce con lo simbólico estaría dado por estas representaciones que se hacen en el espacio público: el candidato-académico investigador- reunido con docentes investigadores, el candidato-académico docente- reunido con alumnos.

En cuanto a lo impersonal, en el cruce con lo sustantivo la universidad es el ámbito excluyente en el que se desenvuelve el candidato. La institución aparece como referente, marco y espacio institucional para las acciones del candidato. Ya en el cruce con lo vital, aparece como valor omnipresente lo académico, como un mandato inevitable que se presenta en cada aspecto de la vida institucional. En cuanto al cruce con lo simbólico, aparecen referencias a lo público como contraparte de lo académico, resumido en los principios reformistas de la universidad como entidad académica pero también como bien de la sociedad toda.

A modo de conclusión

A partir del análisis desarrollado, algunas reflexiones son las siguientes.

El personalismo aparece en las recientes elecciones para rector en la UNSL, pero no lo hace de la misma forma en los dos candidatos que se enfrentaron. Por un lado, el oficialismo construyó la candidatura fortaleciéndose en los órdenes interpersonal e impersonal, dado que el eje fue la gestión realizada (dimensiones de lo real), y a partir de allí se orientó las representaciones hacia el candidato ungido.

Por otra parte, la oposición construyó la candidatura fortaleciéndose en el orden personal e impersonal, a partir de las cualidades académicas propias del candidato y la institución escenario de la contienda. Las dimensiones de lo real aparecen así fuertemente ligadas al orden de lo personal.

En ninguna de las dos candidaturas deja de aparecer el personalismo, como característica de las instituciones públicas. Pero además observamos una paradoja; mientras que en la candidatura oficialista, que se alejaría del leitmotiv de la universidad que es lo académico, se imponen el orden interpersonal e impersonal (que podríamos asociar a la objetividad, y pari

passu a la objetividad científica), en la candidatura opositora, que reivindica lo académico se impuso el orden de lo personal (que podríamos asociar con lo subjetivo no científico).

Bibliografía

Larrondo, Marina (2018). La militancia estudiantil secundaria durante el kirchnerismo y apuntes iniciales tras el triunfo de Cambiemos. Ánfora, 25(45), 71-98. DOI: https://doi.org/10.30854/anf.v25.45.2018.XXX Universidad Autónoma de Manizales. ISSN 0121-6538

Mazzola, Carlos (2018) El personalismo en las instituciones públicas. PROICO 04-1418. UNSL.

Riorda, Mario; Garrido Rubia, Antonio; Crespo Martínez, Ismael (2008) La conquista del poder: elecciones y campañas presidenciales en América Latina. La Crujía Ediciones- Buenos Aires.

El personalismo en los sistemas educativos: Una forma de re-articular el poder en la producción de subjetividades

Morales Hugo Adrián

Introducción

El siguiente trabajo, intenta analizar algunos procesos de formación educativa y su relación con los personalismos como único modo de pensar y organizar la vida política, los procesos de relación que se producen entre ambas dimensiones, producen y legitiman subjetividades políticas, que están centradas en un modo particular de pensar y construir lo político que sostienen las estructuras del poder vigente.

Podríamos hipotetizar, que los personalismos como forma de gestionar y organizar la política, implican una singularidad (persona) que se transforma en totalidad mediante mecanismos de utilización del poder, generalmente mediante la utilización del aparato estatal. Son múltiples las dimensiones que se tensionan al momento de pensar los vínculos entre los personalismos y la producción de subjetividad, que pueden favorecer, interrumpir o interpelar las dinámicas de organización política. El personalismo en términos generales, supone una impronta singular, personal, una forma de trasladar una voluntad y una subjetividad individual como forma de pensar y sentir la realidad, a toda una sociedad, es decir, intentar imponer un sentido individual pero que sea percibido-asimilado como social.

El personalismo en el poder en términos políticos, intenta reducir la subjetividad de los ciudadanos a meros espectadores de las decisiones políticas, neutralizando las posibilidades de producir su identidad política e imponiendo una pseudo-diversidad, que esconde una única forma de pensar y vivir la organización política. Lo que hace el personalismo político, no es solo imponer una singularidad política por diferentes mecanismo (poder, necesidad, estereotipos, entre otros), también produce un modelo de identificación subjetiva, que implican una moral, un deseo, un modelo a producir y reproducir como horizonte político.

Podríamos hipotetizar, que el personalismo como forma de organización política, y como practica pedagógica del sistema educativo, podría generar una forma subjetiva patológica respecto al modo de vivir y ejercer la política, entendiendo que la imposición de una subjetividad presentada como universal, implicaría generar subjetividades disociadas,

normativizadas, con tendencia a la opacidad y a la repetición política, que son necesarias por el personalismo para mantener la hegemonía.

El personalismo político podría producir en términos de Welzer, una estructura mental orientada hacia el consumo y la reproducción de una singularidad política impuesta como norma. Es decir, el personalismo generaría una normatividad política, de ahora en adelante, la subjetividad política de todos/as será medida por la adaptación o no al sistema impuesto como norma política (Melzer en Acosta, 2017)

La propuesta se enmarca en un intento por desentramar los elementos que configuran el personalismo, como este se traduce en el sistema educativo para re-articular y reproducir una única forma de vivir y sentir lo político, y por último, analizar las dimensiones que ejerce sobre las subjetividades, como mecanismo de homogeneizar la voluntad política de una comunidad.

Desarrollo

Resulta complejo desentramar las lógicas personalistas en los sistemas de gobiernos que se desarrollan en la actualidad y como se reproduce su imposición subjetiva en el sistema educativo. La complejidad radica en la multiplicidad de actores intervinientes en la funcionalidad de una lógica personalista en el ejercicio de un gobierno. Es decir, hablar de modelos personalistas de gobierno, implica de hablar de Estado, sistemas de gobiernos, sistemas de comunicación, sistemas de representativa política, sistemas educativos, entre otros, que inciden en el sostenimiento y reproducción del orden personalista, pero también implica hablar de construcción de subjetividades políticas.

Resulta interesante mencionar la aparición de la pandemia del Covid-19, porque ejemplifica la temática a abordar. El gobierno a través del aparato estatal, se orientó a gestionar la pandemia y no abordarla en todo lo que ella implicaba, así la urgencia consistió en restablecer los criterios de normalidad despojada de su dimensión política, una normalidad que obedezca a los criterios de adaptación, no de salud, impuestos por la mirada del poder político actual y la del mercado. Así, surgieron encuestas, comité de crisis, plataformas virtuales para el retorno de la normalidad, una especie de nueva embestida por la normalización de una sociedad en crisis política y social. El diseño político que implico la gestión de la pandemia, omitió la diversidad de situaciones económicas, sociales y emocionales por las que transitaba la sociedad, agudizando las situaciones de pobreza estructural, social y económica existentes y reforzando el diseño político de una sociedad homogénea y clasista ¿qué tipo de familia podía sostener

una cuarentena? Así, rápidamente lo que desde el modelo personalista y paternalista de gobierno se anunciaba como una política de cuidado, rápidamente se transformó en una política de abandono para una gran mayoría. En esta situación particular, el discurso presidencial dirigido a la sociedad, en términos de priorizar la cuestión sanitaria por sobre la situación económica, reflejaba un estereotipo familiar, un modelo homogéneo que se encuentra alejado de la realidad política y social de Argentina.

La posibilidad de gestación de gobiernos de características personalistas, que no es otra cosa que la imposición de una única forma de pensar y configurar lo político, podría presentar cierta relación con las estructuras que conforman el Estado. Por ejemplo, la conformación misma del moderno Estado-nación, tuvo como su principal premisa, la construcción de lo que se denominó "identidad nacional", configurando lo que Quijano menciona como una estructura de poder que va a articular formas de existencia social dispersas y diversas en una totalidad única, al respecto dice:

"Consecuentemente todo Estado-nación posible es una estructura de poder, del mismo modo que es producto del poder. En otros términos, del modo en que han quedado configuradas las disputas por el control del trabajo, sus recursos y productos; del sexo, sus recursos y productos; de la autoridad y de su especifica violencia; de la intersubjetividad y del conocimiento." (Quijano, 1992: 226) Uno de los desafíos centrales de las Ciencias Sociales hoy es discutir nuevos modelos para el ejercicio de la política, así como para el estudio de la dimensión política de los acontecimientos sociales, en términos de producción de subjetividades.

De alguna manera, la idea de nación convierte al Estado en representante de las personas que conviven en esa nación, lo que convirtió al Estado en centro de la gestión política. La relación entre la emergencia del Estado y el ejercicio de la construcción de lo político tiene un correlato histórico, por ejemplo, la definición de política en la modernidad estuvo centrada en la representatividad y en los derechos del ciudadano establecidos por la vía constitucional. Esa representación acompañó las ideas sobre la democracia que se fueron desarrollando en el curso del capitalismo industrial, cuando el Estado se erigió como expresión representativa de los pueblos y como Estado de derecho.

Si pensamos en la política liberal de siglo pasado en Argentina, donde la premisa de homogeneidad política estaba montada sobre lo que se denominaba "instrucción pública", que no era otra cosa que una orientación ideológica y política de impulsar una forma de construir

lo político fundamentado en la civilización eurocéntrica, por ejemplo, la demonización de lo local vinculado a la barbarie, y la revalorización de la civilización vinculado a lo de afuera, particularmente Europa. Domingo Faustino Sarmiento arquetipo de "instructor público" tuvo una verdadera pasión por la escuela primaria, considerándola un medio para la modificación de las costumbres, en palabras de Sarmiento, lograr templar el "alma salvaje" del mestizo y del indio para civilizar, para progresar. La emergencia del sistema educativo, constituyo un modo de imponer una subjetividad totalizada en términos de construir lo político, generando una fragmentación que desarmaba la movilización e imponía una asistencia diferenciada del estado, es decir, el discurso de una aceptación de la diferencia en términos que sostengan y reproduzcan el sistema educativo diseñado por el gobierno. En definitiva, el diseño de un modelo de diferenciación para re-articular una homogeneización.

La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias culturales a un único mundo, que puede configurarse en lo que se denominó identidad nacional, significó una configuración cultural, intelectual, en suma, intersubjetiva; como totalidad, como parte del nuevo patrón, una nueva hegemonía, como modalidad de imponer las formas de control de la subjetividad bajo la denominación de lo que se impone como la subjetividad totalizada. La configuración de esa identidad, significa construir un pasado que presente un correlato con lo que se pretende imponer como subjetividad a imitar, apelando a antecedentes "invenciones", de todo aquello que legitime ese modelo inspirador, que va a marcar el rumbo de los nuevas subjetividades, re-articulando en muchos casos, el modo de construir lo política de manera hegemónica y personalista.

En el intento de homogeneizar la producción de subjetividades imponiendo una subjetividad universal, que priorice los modos dominantes que imponen los personalismos, el sistema educativo ha resultado un dispositivo ejemplificador, mediante la implementación de programas y teorías destinadas a pensar en la educación como una herramienta de reducción de pobreza, pensemos en dos ejemplos en la región, la Teoría del Capital Humano y de la Acción Racional como sustento teórico, ambas teorías vienen a legitimar la idea, de que será la educación el mecanismo que permitirá la superación de la pobreza.

La Teoría del Capital Humano, en su versión cercana a la perspectiva neo-clásica (versión empleada por el neo-liberalismo), considera que la educación es una inversión que incrementará la productividad, beneficiando tanto al individuo como a la sociedad; y que el mercado será, mediante el libre juego de oferta y demanda, el mejor asignador de los recursos.

Como se puede apreciar, para esta perspectiva, la educación es un determinante esencial para el crecimiento y desarrollo económico y el mercado su ordenador (Enriquez y Di Pascuale, 2015). Además del contenido culpabilizante de la teoría, por reducir la pobreza a la incapacidad del individuo, formula la "ilusión" de pensar que la educación brindara los recursos y habilidades necesarias para la conversión de un "individuo pobre" en un sujeto productivo, con sus consecuentes ganancias y mejoras en la calidad de vida.

En ese circuito productivo, se necesita legitimar la idea de "individuo libre", entonces surge la Teoría de la Acción Racional, donde prima la idea de que el ser humano es un individuo que tiene capacidad racional, tiempo suficiente y equilibrio emocional, para seleccionar la mejor opción en función de sus propios intereses, por lo tanto, dependerá de su decisión, si desea vivir o no en situaciones de marginalidad, con todos las consecuencias que implica esta afirmación.

En este horizonte teórico, el centro de la política educativa destinada a superar la pobreza, consiste en dejar libre al individuo o poner a su disposición el ingreso necesario, para que él elija dónde y cómo educarse, en función de las ofertas existentes en el mercado. Para este enfoque, el Estado no debe intervenir, porque no sabe ni le corresponde administrar los recursos destinados a la educación; por ello, deja la oferta educativa en manos del mercado (privatización) y la demanda en manos del individuo, quien por ser un consumidor racional, compra y supervisa el producto llamado educación. Sin embargo, estas teorías homogeneizantes, reduccionistas y neoliberales, en su tratamiento único, encubren o esconden el dilema de otras pobrezas, que juegan un rol importante en el círculo vicioso de la reproducción y legitimación de la pobreza económica y la injusticia social..

Los sistemas de gobierno van constituyendo una imagen aglutinadora de sentido, mistificada de los patrones de producción de conocimiento y significaciones respecto al modo de pensar y sentir lo político, primero lejos del acceso de las personas, más tarde, van bajo la pedagogía de la identificación, de modo parcial y selectivo, incluyendo-incorporando a una parte de la sociedad a participar de algunas instancias del poder, como forma de legitimar una pseudo-inclusión a un sistema definido y delineado apriori. Entonces la propaganda del acceso al sistema hegemónico se convierte en una seducción de pertenencia al poder. Como sostiene Quijano respecto a lo que significaba el acceso a la cultura europea durante siglos, se re-articulan en los modos de imposición del sistema político actual, una aspiración en fin para el "desarrollo". Los sistemas personalistas, van constituyendo dos lineamientos centrales, la imposición de un particular en universal, mediante la totalidad de sentidos en la forma de sentir

y pensar la construcción de lo político, anulando alternativas, y por otra lado, la pseudo-democratización, respecto a los mecanismos de seducción de pertenencia, es decir, pertenecer en la medida que se reproduce el sistema impuesto como único posible, que en definitiva, es el de la consolidación del sistema vigente.

El personalismo: una forma de sujetar las subjetividades

El personalismo como forma de construir, sostener y promover una subjetividad totalizada en el modo de pensar y construir lo político, no se circunscribe a espacios físicos, por el contrario, son lógicas que se reproducen en instituciones, organizaciones, movimientos sociales donde prima una sola mirada como la única posible. La imposición de la uniformidad, que no es otra cosa que un particular (subjetividad) impuesto como universal (totalidad), mediante los mecanismos del poder, podría presentar cierta similitud con lo planteado por Aníbal Quijano respecto a la órbita de la colonialidad del saber y que encuentra gran parte de su organización y epicentro de formación en las universidades, como sostiene Zulma Palermo, en el "disciplinamiento" de la subjetividad que se produce desde distintos aparatos; no ocupa un lugar menor la institución educativa, que se traduce en un violencia epistémica invisible del saber instituido, "un saber particular" que se manifiesta como universal y que constituye formas de sujeción, subjetividades sujetadas a un pensamiento único que descalifica otras formas de saber, incluso denominándolos saberes prácticos (Palermo, 2014).

La subjetividad es una producción simbólico-emocional de las experiencias vividas que se configura en un sistema que, desde sus inicios, se desarrolla en una relación recursiva con la experiencia, no siendo nunca un epifenómeno de esa experiencia. La subjetividad es una cualidad constituyente de la cultura, el hombre y sus diversas prácticas, es precisamente la expresión de la experiencia vivida en sentidos diferentes para quienes la comparten, constituyendo esos sentidos la realidad de la experiencia vivida para el hombre. La realidad que nos rodea desde muy temprano se configura subjetivamente a través de nuestras relaciones con los otros, las que siempre son culturales. Sin embargo, esas configuraciones subjetivas no son una reproducción de lo evidente de las relaciones, sino de producciones simbólico emocionales que están más allá de las evidencias compartidas de las relaciones. Las configuraciones subjetivas se erigen como formas singulares de organización de sentidos

subjetivos, que convergen por sus múltiples efectos en los estados y comportamientos de las personas (Gonzalez Rey en Vommaro, 2012)

El modo de vida imperial-hegemónico no implica solo determinadas formas-modos de producción y de consumo, sino también ciertas políticas de construcción de subjetividades y aspiraciones. Como sostiene Welzer en su concepto de "infraestructura mental", otra causa para descifrar los problemas actuales son los aspectos o formas de subjetivación predominantes, los enfoques de consumo y orientación están muy arraigados, y los cambios sociales también presentan una dimensión psicológica, social y cultural (Welzer en Acosta, 2017).

Poder aproximarnos, como horizonte cognitivo, a reconocer la importancia del campo de la psicología respecto a las estructuras mentales y cognitivas que sostienen y reproducen el orden vigente, en sus técnicas, teorías y narrativas, y cómo se legitiman modos de subjetivación que obedecen a una mirada del mundo conlleva una postura crítica y reflexiva al interior del campo, incluso en términos de Suely Rolnik, un proceso de descolonización del inconsciente, por la captura de la fuerza vital y del deseo que ha producido la psicología al servicio del modelo unidimensional, que precisamente sostiene y reproduce una sola forma de pensar, construir y vivir lo político, y que generalmente dirige la geopolítica del conocimiento en la región (Rolnik, 2019).

Pero los aportes al campo de la psicología sobre las reproducciones de subjetividades coloniales totalizadas no es actual, lo novedoso son las nuevas lógicas de producción de ausencia en el campo, que continúan omitiendo las miradas-aportes-diseños que no respondan a la psicología disciplinada. Por ejemplo, los postulados de Franz Fanón y las nuevas categorías mentales del colonialismo explican y describen cómo todo el aparato colonial se diseña para convencer a los indígenas, campesinos, de que el colononialismo venía a arrancarlos de la noche, y que el resultado conscientemente perseguido era instalar subjetivamente, el miedo a la vuelta a la barbarie o la animalización, es decir, toda una empresa de desvalorización e interiorización de la colonialidad del poder y del saber, una forma de ir instalando una subjetividad vaciada de exterioridad, obediente y homogénea-normalizada, por supuesto que de la mano de todos los métodos objetivos del colonialismo que se reproducen hasta el día de hoy (Fanón, 2015).

Conclusiones

La política históricamente se ha ejercido ignorando los procesos de subjetivación y efectos colaterales que generan los diferentes procesos que la constituyen y las decisiones que la

orientan. El carácter subjetivo de todo modelo político hace de la participación una condición necesaria de su vitalidad; solo la participación garantiza la rapidez necesaria de las alternativas que toda política genera, siendo la emergencia de nuevos sujetos políticos la única garantía de la tensión necesaria al modelo de alternativas que emerjan y se defina el escenario de la gestión política. Las configuraciones subjetivas de las opciones políticas son responsables por su temporalidad histórica. El ejercicio ilimitado del poder político coloca al político por encima de la sociedad y de sus procesos vivos, transformando la conservación del poder en el primer objetivo en su objetivo principal, lo que sustituye el espacio de la política por el de la arbitrariedad (Gonzalez Rey en Vommaro, 2012)

Ahora bien, entendiendo que la dinámica del capital no solo avanza creando nuevos regímenes de control de la naturaleza, si no también nuevos regímenes de subjetividad (capital humano) y cuyo procesos de reproducción se hallan cada vez más subsumidos bajo la ley del valor, Acosta y Ulrich retornan la tensión respecto al campo de la psicología entre la expropiación de las condiciones materiales y la expropiación de las condiciones simbólicas y psicológicas. Así por ejemplo, cuando hablamos de extractivismo en los territorios, la psicología, en sus corrientes dominantes, lo sitúa como una lógica ajena al proceso de subjetivación, constituyendo así subjetividades ajenas a un proceso histórico de actividades que remueven de forma intensiva recursos naturales, y cultivan de manera agroindustrial con procesos químicos los territorios, que produce graves impactos ambientales, culturales, sociales, además de serios problemas subjetivos en las comunidades de los territorios afectados (Acosta, 2017).

En síntesis, el personalismo va imponiendo una única forma de pensar y vivir lo político, generando-construyendo subjetividades espectadoras de sus propios horizontes políticos, negadas en términos de su realización como sujeto político, lo que Suely Rolnik denomina zombis, en términos de captura de su fuerza vital (desgano, apatía, indiferencia) e imponiendo una imposibilidad de construir y diseñar sus propios destinos.

La invención de la subjetividad totalizada, negando la diversidad de posturas y miradas políticas (subjetividades), se van re-inventando mediante la pseudo-inclusión política, es decir, la posibilidad de cambiar y elegir lo que impone el sistema personalista como opción, generando una unidad del rebaño, así el sistema personalista incorpora en la medida que no se interpela su lógica de dominación y reproducción. Tal como sostiene Rosa Luxemburgo, solo quien se mueve percibe sus cadenas, solo quien intenta delinear su propio destino político, su propia forma de pensar, vivir y sentir lo político, en términos de realización política, encontrara

la multidimensionalidad de opresión que ejerce el aparato de reproducción del sistema personalista.

Referencias Bibliográficas

Acosta, A. y Ulrich, B. (2017). Salidas del laberinto capitalista: decrecimiento y pos-extractivismo. Buenos Aires. Tinta Limón.

Echandia P.; Vommaro, P. (2012) Subjetividades políticas: Desafíos y debates latinoamericanos. Buenos Aires. Editorial CLACSO.

Enriquez, P., Di Pascuale, V. (2012). Desigualdad social, pobreza y educación: lectura de diversas posiciones sociopolítica. San Luis, Argentina.

Fanón, F. (2015) Los condenados de la tierra. Buenos Aires. Ediciones Fondo de Cultura Económica.

Palermo, Z. (2015) Descolonizar la Universidad. Buenos Aires. Ediciones del Signo.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, Eurocentrismo y América Latina. Buenos Aires: Perú Indígena.

Rolnik, S. (2019) Esferas de la insurrección: Apuntes para descolonizar el inconsciente. Tinta Limón.

EJE 12: FORMACIÓN Y CAPACITACIÓN EN DISTINTOS AMBITOS LABORALES

Capacitación docente: Problemáticas complejas y Aulas heterogéneas. Producciones audiovisuales como recurso pedagógico didáctico para su abordaje.

IFDC - SL (Instituto de Formación Docente Continua- San Luis)
Farconesi, Carolina
carofarco@gmail.com
De Miguel, Patricia
patriciadmgl@gmail.com
Micheli, Gabriela
gabrielayaninamicheli@hotmail.com

Introducción

La experiencia a compartir, versa sobre una capacitación docente llevada a cabo en el IFDC-San Luis durante los meses de mayo y junio del corriente año. Su modalidad fue semipresencial y estuvo destinada a docentes en ejercicio del sistema educativo provincial. La misma se denominó: "Problemáticas complejas y Aulas heterogéneas. Producciones audiovisuales como recurso pedagógico didáctico para su abordaje". Este proyecto se pensó como una manera de ampliar la oferta de capacitaciones destinadas a las y los docentes de la provincia, facilitando su acceso por tratarse de una propuesta híbrida o mixta. Teniendo en cuenta las metas educativas de la UNESCO que sostienen la necesidad de aumentar el número de competencias del trabajo docente ampliando la oferta de educadores calificados, en dicha capacitación se propuso promover el desarrollo de nuevas herramientas en las y los docentes que se traduzcan en potencialidades para su práctica cotidiana, con su consecuente impacto en relación a sus estudiantes e instituciones educativas de las que forman parte.

El equipo capacitador estuvo conformado por tres psicólogas. Cada una de nosotras tuvo a su cargo una de las clases virtuales y en las instancias presenciales estuvimos todas presentes coordinando. Al tratarse de una propuesta semipresencial, se llevaron a cabo dos encuentros presenciales uno al inicio y otro como cierre de la capacitación. El resto de las clases se desplegaron a través de encuentros sincrónicos por Meet. Se realizaron además algunas actividades asincrónicas, como la lectura de material bibliográfico, trabajos de escritura individual en base a algún material audiovisual y consignas con preguntas orientadoras,

participación en foros de debate en torno a una problemática puntual, etc. Por lo tanto en cuanto a su estructura, la capacitación, estuvo conformada por seis encuentros que se detallarán a continuación.

Objetivos

- Comprender la diversidad que habita las aulas hoy
- Invitar a las y los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, atendiendo la perspectiva de respeto por los derechos de NNyA
- Proponer el uso de producciones audiovisuales como recurso pedagógico didáctico para el abordaje de problemáticas complejas.
- Elaborar propuestas de trabajo en relación a alternativas pedagógicas que atiendan a las problemáticas educativas complejas que habitan las aulas hoy, basadas en la valorización de la diversidad y en criterios de inclusión

Metodología

La metodología propuesta, tuvo como finalidad favorecer la construcción de conocimiento de manera colaborativa, habilitando los intercambios y el enriquecimiento mutuo.

Uno de sus ejes, desde el punto de actividades prácticas a desarrollar, fue la utilización de diversas producciones audiovisuales (fragmentos de películas, series, spots publicitarios, etc.) como recurso pedagógico- didáctico. Considerando que dichas producciones pueden servir como disparadores que posibiliten la reflexión sobre ciertas problemáticas que se cristalizan en las aulas y a su vez que se conviertan en una posible herramienta de abordaje de las mismas. Por ello, en cada encuentro las docentes a cargo compartimos alguna producción de este tipo, conforme al tema trabajado en clase, la cual fue analizada en relación al marco conceptual de manera conjunta con las y los participantes de la capacitación. Luego de cada clase se abrió un foro- debate para compartir las reflexiones y producciones escritas elaboradas al respecto.

A continuación pasamos a detallar y describir los contenidos abordados en cada encuentro y los recursos audiovisuales propuestos y utilizados en cada uno de ellos.

En el primer encuentro se realizó la presentación de las docentes y de los y las asistentes y una presentación general de la capacitación con sus objetivos y contenidos a abordar. Se comenzó introduciendo como temática central la complejidad de las aulas heterogéneas (Anijovich, 2016) y sus problemáticas. Se hizo fundamental hincapié en el concepto de "otredad" como construcción de la diferencia y su implicancia en la constitución subjetiva (Sztajnszrajber, 2015). A su vez se dio sustento a la utilización de diversas producciones audiovisuales como recursos pedagógicos didácticos con fines educativos. Por otra parte, se realizó una demostración básica sobre el uso y principales funciones del aula virtual del IFDC, la cual fue utilizada como soporte de las clases no presenciales y como principal medio de comunicación e intercambio con las y los docentes.

En el segundo encuentro se profundizó sobre la temática de Aulas Heterogéneas para comprender la diversidad presente en las aulas (Anijovich, 2016). También se abrió un espacio de intercambio donde se invitó a las y los docentes a reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas, atendiendo a la perspectiva de los NNyA como Sujetos de Derechos. Para esta clase el recurso audiovisual utilizado fue: "El Otro" de Darío Sztajnszrajber (Darío Szeta), en la Lupa Episodio 3 (YouTube).

En el tercer encuentro se aportaron elementos conceptuales para pensar los "rótulos y etiquetas" en las infancias y adolescencias actuales. A fin de poder reflexionar acerca de las "estigmatizaciones" en el ámbito educativo y del papel de las escuelas en los procesos de patologización y/o medicalización de los niños, niñas y jóvenes, como nuevos dispositivos de disciplinamiento, que a su vez conducen a una segregación/marginación de ellos y ellas (Dueñas, 2012). En esta oportunidad se propusieron dos recursos audiovisuales: a) recorte de la serie danesa "Rita" (Netflix) y b) "Todo niño es especial" (recorte película hindú). En la primera se rotula y etiqueta a un estudiante "René" con TDAH, al cual debido a eso se lo culpabiliza de todo lo malo que sucede en la escuela, operando así mecanismos de exclusión institucional. La segunda trata sobre un niño con dislexia "Ishaan", pero que no había sido diagnosticado ni advertida su problemática, hasta que un profesor lo advierte y desde entonces empiezan a valorar sus demás habilidades, las artísticas sobre todo, logrando una mejor inclusión del mismo en el ámbito educativo.

En el cuarto encuentro se brindaron diversos aportes con el fin de favorecer un proceso de reflexión necesario para la construcción de vínculos saludables que ayuden a prevenir las violencias por motivos de género. Teniendo en cuenta que los modos de vivir y de relacionarnos

con otras personas, se encuentran vinculados a modelos aprendidos, transmitidos por la cultura, y por esta razón, pueden ser revisados y deconstruidos. Problematizar con las/os jóvenes el modelo del amor romántico, por ejemplo, es parte de este proceso. En este sentido se trabajó sobre el "consentimiento", reconociendo su complejidad, y la existencia de condicionantes que entran en juego a la hora de poder ejercerlo libremente, y que se derivan de las características de nuestra sociedad patriarcal y heterosexista. Otro concepto trabajado fue el de la "corresponsabilidad" como la ética del cuidado afectivo, donde las decisiones tienen lugar a partir de acuerdos intersubjetivos y se vincula a los conceptos de responsabilidad afectiva y consentimiento (Bosch Fiol y Ferrer Pérez, 2013). En relación a estas temáticas se trabajó con los siguientes recursos audiovisuales: a) "Re-generando conceptos: amor romántico" (video de YouTube, tv pública). b) "El consentimiento y las nuevas formas de amor" (Charla TEDx, YouTube). c) "El consentimiento es simple como el mate" (YouTube).

En el quinto encuentro se propuso una instancia de supervisión y acompañamiento a los y las docentes frente a la tarea de planificar una actividad que luego implementaron con su grupo de estudiantes. La misma implicó la elección de un tema/ problemática y fundamentación de la misma, de un recurso audiovisual para abordarla y la elaboración de una secuencia didáctica para la posterior ejecución de la actividad con su grupo clase. En esta instancia nos dividimos en subgrupos, cada uno de ellos estuvo a cargo de una de las profesoras para hacer un seguimiento más personalizado de las propuestas de los y las docentes, a su vez algunos/as de ellos/as que trabajaban en la misma escuela planificaron una actividad conjunta en parejas o en equipo.

El sexto encuentro, no fue un encuentro en sí mismo, sino que se destinó ese tiempo para que cada docente concrete la implementación de lo planificado con su grupo de estudiantes. En esta oportunidad las y los docentes trabajaron en sus aulas y respectivas instituciones educativas una problemática/ tema previamente seleccionado e implementaron un recurso audiovisual acorde a la temática abordada en el ejercicio de su práctica docente.

El último encuentro operó a modo de cierre de la capacitación. Se realizó de manera conjunta una síntesis de los diversos temas abordados en el trayecto. Además, en esta instancia presencial los y las docentes tuvieron la oportunidad de intercambiar con los y las colegas participantes las experiencias tras la implementación de la actividad trabajada con sus estudiantes, los recursos utilizados y las reflexiones finales a las que cada docente arribó.

Por otra parte queremos comentar cuáles fueron las distintas actividades que realizaron los y las docentes en cada instancia del trayecto de la capacitación.

1) Tal como se dijo previamente, luego de cada clase (encuentros 2, 3 y 4) en torno a los recursos audiovisuales propuestos se abrió un foro virtual de debate e intercambio, en base a algunas preguntas orientadoras.

2) Luego, a modo de cierre de estas tres clases teórico- prácticas, cada docente (capacitando) realizó una infografía en base a alguno de los temas abordados en las clases previas, las mismas fueron presentadas, expuestas y compartidas a través de un Padlet (mural digital) dentro del aula virtual del IFDC SL. Dichas infografías consistieron en una representación visual de información, en la que podían incluir una variedad de elementos, como imágenes, íconos, textos, gráficas y diagramas para comunicar mensajes de un vistazo. Estas producciones fueron posteriormente impresas y expuestas como banners en la clase de cierre, quedando luego como material de exposición de la capacitación en los pasillos del IFDC.

3) Por último, se realizó la presentación y socialización presencial con el grupo total de las actividades y experiencias realizadas por cada docente en sus escuelas y con su grupo de estudiantes, esto se llevó a cabo en el último encuentro que operó como cierre de la capacitación.

Resultados

En este apartado queremos compartir dos experiencias prácticas llevadas a cabo por docentes que realizaron la capacitación, que si bien no fueron las únicas, sí consideramos que éstas expresan de modo claro y preciso, los objetivos buscados en la capacitación ofrecida.

1. Una de ellas, llevada adelante por dos docentes de segundo grado de primaria, quienes titularon su propuesta: “Ser diferente es lo común”. Fundamentando que históricamente en cada época los grupos hegemónicos han construido e instituido modos considerados “normales o aceptados” de “ser y comportarse” en la sociedad y en la escuela. Por el contrario han señalado bajo algún “rótulo” con connotación negativa a todos aquellos sujetos cuyas conductas “no se ajustan” a lo considerado como “normal”, “tolerable”. Sin embargo, esta visión “homogeneizadora” y opresiva, niega la condición humana, al negar la singularidad propia de todo sujeto y por tanto que: “el ser diferente es lo común, en tanto cada sujeto, se constituye como

tal en su constante vínculo con su entorno sociocultural, pues no se "nace sujeto, el sujeto se hace". En su clase desarrollaron la siguiente actividad: a) Proyección de un videocuento de YouTube titulado: "Feroz… ¡Feroz!" (Liliana Cinetto- Poly Bernatene). b) Intercambio colectivo (entre docentes y alumnos/as) sobre el contenido del cuento y reflexión sobre el mensaje que transmitía el mismo. c) Se propuso expresar las reflexiones grupales y/o las emociones individuales generadas a partir del recurso audiovisual utilizado y luego volcarlas en una producción gráfica o escrita individual o en parejas, para finalmente ser compartido con el resto de los compañeros/as y armar con dichas producciones una lámina común de todo el grupo clase. d) Se colgó la lámina colectiva, en un lugar visible del aula.

2. La otra experiencia fue diseñada y desplegada por un profesor de historia de nivel secundario, quien tituló su propuesta: "La mitad desconocida". El profesor trabajó con sus estudiantes de quinto año la problemática de la invisibilización de las mujeres en la historia, mujeres que no han sido consideradas sujetos históricos por la ciencia historiográfica, por consiguiente, no han sido objetos de conocimiento dignos de mención. Abordó los vínculos entre hombres y mujeres y sus roles en la sociedad y en la historia, centrándose en la Argentina de la primera mitad del siglo XX en donde los cambios sociales, políticos y económicos también afectaron y tuvieron como protagonistas a las mujeres. La actividad desarrollada durante la clase fue la siguiente: La misma dio inicio con la presentación de antiguos billetes y se preguntó: ¿Qué personajes predominan? ¿Por qué están ellos ahí? ¿saben en qué época se emitieron? Se habló de los personajes de los billetes y la importancia que tuvieron en la historia. Luego se mostraron nuevos billetes (más actuales) y se preguntó: ¿Cuál sería el sentido que estos personajes aparezcan en los billetes? ¿Las/ los conocen? ¿Qué les parece que ellos y ellas estén en los billetes? ¿escucharon algunos comentarios sobre ellos? ¿cuáles? En cuanto al trabajo posterior a desarrollar por los y las alumnos/as, se solicitó que elaboren una presentación que podía ser a través del programa Canva, un video corto de tik tok, reels de Instagram o un podcast. El formato lo podían elegir ellos/as pero el contenido debía incluir la vida y trayectoria de algún personaje femenino de la historia argentina. Primero debían seleccionar una figura histórica femenina y después buscar información sobre ella; luego elegir un formato y pensar cómo hacerlo (producción); por último hacerlo y presentarlo. Los carteles se colgaron en los pasillos

de la escuela y con las demás producciones (audiovisuales) se hizo una especie de concurso sobre qué producción tuvo más visualizaciones.

Conclusiones

De un total de 23 participantes que asistieron a la primera clase de la capacitación, 15 de ellos finalizaron y aprobaron la misma, la capacitación se basó en una evaluación continua y en proceso. Se rescatan como aspectos positivos a destacar: el compromiso de los/las cursantes en la resolución de las instancias parciales de trabajos solicitados y en la instancia final de desarrollo del proyecto/ actividad presentado en las instituciones donde trabajan; mostraron un buen manejo y calidad en la tarea realizada, fueron instancias de trabajo con sus estudiantes muy bien recibidas por la comunidad educativa, se considera que pudieron apropiarse de los contenidos ofrecidos en la capacitación y hacer uso de diversos recursos audiovisuales como soportes pedagógico- didácticos para el abordaje de las problemáticas que atraviesan las aulas hoy. Dándose así por alcanzados los objetivos centrales propuestos en dicha capacitación.

La implementación del proyecto en sus escuelas de origen y la vuelta a la instancia de cierre en el Instituto, donde reflexionaron sobre la práctica realizada, permitió ver lo movilizados que se sintieron ellos y ellas y sus estudiantes por esa experiencia, pudieron revisar el alcance del proyecto, que en algunos casos pasó de una clase a una secuencia donde decidieron profundizar el trabajo iniciado y en otros, se transformó en un Taller institucional que involucra a otros actores institucionales. Además les permitió descubrir aspectos cognitivos y emocionales de sus estudiantes que no habían advertido/ observado antes. Pudieron desarrollar un tratamiento transversal de las temáticas del curso con contenidos curriculares de sus espacios, lo cual resulta muy enriquecedor.

En base a los y las docentes que realizaron la capacitación y llevaron a cabo la actividad prevista en sus escuelas, resultaron involucradas 10 instituciones educativas, con lo cual cobra aún más trascendencia el impacto de dicha capacitación, alentándonos a futuro a diseñar propuestas similares que implican una acción práctica, in - situ de los y las docentes con sus estudiantes y en sus respectivas escuelas.

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. (2016). Gestionar una Escuela con aulas heterogéneas: enseñar y aprender en la diversidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Paidós. Cap. 1: Aulas heterogéneas y equidad. https://www.chubut.edu.ar/descargas/recursos/primaria/2019/tiempos_institucionales/IT_mat_com/Anijovich_Aulas_Heterogeneas.pdf

Dueñas, G. (2012). El papel de las escuelas en los procesos de patologización y medicalización de las infancias actuales. ¿Nuevos dispositivos de control de la conducta? En A. Taborda, G. Leoz y G. Dueñas (Ed.). *Paradojas que habitan las instituciones educativas en tiempos de fluidez.* (pp. 167-176). San Luis, Argentina: Nueva Editorial Universitaria.

Bosch Fiol, E. y Ferrer Pérez, V. (2013). Del amor romántico a la violencia de género. Para una coeducación emocional en la agenda educativa. En *Profesorado Revista de currículum y formación del profesorado.* Vol. 17, Número 1, enero-abril de 2013. Universidad de Granada. España, pp. 105-108. Versión digital disponible en:

https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/biblioteca/1%20TEORI%CC%81A%20DE%20GE%CC%81NERO/Amor%20roma%CC%81ntico%20y%20violencia%20de%20ge%CC%81nero.pdf

Sztajnszrajber, D. (2015). Problemas, estrategias y discursos sobre las políticas socioeducativas: Seminario II DNPS / Flavia Terigi [et al.]. - 1ª ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. ISBN 978-950-00-1101-3

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edinclusiva/materiales/LIBROseminarioInternoII.pdf (pág. 92 a 108).

Las actividades sociocomunitarias en las prácticas docentes del profesorado universitario de biología de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia de la Universidad Nacional de San Luis. Pasado, presente y futuro

Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia - Universidad Nacional de San Luis

Luciano Perrotta
lucianomperrotta@gmail.com
Florencia Lucero
florbelen.24@gmail.com
Angélica Gil
angil1630@gmail.com

Resumen

Entre las prácticas de extensión, las prácticas socio-comunitarias en la universidad, representan un espacio compuesto por múltiples territorialidades que tradicionalmente ha sido desfavorecido en las carreras de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) de la Universidad Nacional de San Luis en relación a la investigación y la formación disciplinar.

En este trabajo nos centraremos en analizar el desarrollo de actividades sociocomunitarias en las asignaturas de prácticas docentes o residencias del profesorado en biología durante los dos últimos planes de estudio (10/00 desde 2000 a 2018 y 03/18 desde 2018 hasta la actualidad)

Estas asignaturas en ambos planes, tienen como propósitos la configuración de una práctica reflexiva, por tal motivo se promueven los espacios participativos de aprendizaje de la realidad socio-educativa, para que los futuros docentes tengan la oportunidad de reflexionar sobre los valores y las formas de acción de una práctica transformadora del sujeto y de la sociedad. Sin embargo este propósito ha transitado por diferentes etapas, desde la ausencia total en los programas a una mención puramente enunciativa y en el mejor de los casos voluntarista, pero con un futuro promisorio basado en la formación de los formadores respecto de la curricularización de las prácticas sociocomunitarias y el reconocimiento de la diversidad de actores y territorios. En el presente trabajo hacemos una recopilación de lo hecho, para revalorizar el conocimiento tendiente en una puesta en práctica más respetuosa y fructífera que

valorice los diferentes actores sociales, sus conocimientos y necesidades. Así mismo se advierte un futuro promisorio por cuanto la formación del equipo docente resultará en evitar el voluntarismo y el espontaneísmo reconocidos como problemas frecuentes en el trabajo en territorio, que suelen terminar en intervenciones de corto alcance, sin potencial transformador, generando frustración en los equipos y en las comunidades con las que se trabaja. La expectativa es entonces, que nuestros estudiantes del profesorado egresen con un perfil más atento a la sociedad que rodea a la institución educativa.

Palabras claves: Actividades sociocomunitarias, Práctica docente, profesorado de Biología, programa de asignatura

Las tres funciones sustantivas de las universidades son la docencia, la investigación y la extensión. Las prácticas de extensión son el conjunto de actividades curriculares que implican diversos niveles de interacción e intervención en el medio social, cultural y productivo. “En las últimas décadas la Extensión universitaria está siendo reconceptualizada ya que permite incluir la enseñanza, el aprendizaje y la investigación generando una práctica integral en una comunicación bidireccional con la sociedad” (Ferreyra y Gonzales, 2017; p.1653).

Entre las prácticas de extensión, las prácticas socio-comunitarias en la universidad, en la mayoría de los casos, no se condicen con los pensamientos de la Pedagogía Critica reflexiva de Paulo Freire, que atiende la complejidad y la dinámica que caracteriza a las sociedades de América Latina; en otras palabras, a las comunidades y las problemáticas que rodean, y dan cobijo, a la universidad. Siguiendo esta idea y tomando a Mariana Arzeno (2018) el territorio de intervención de la práctica extensionista es, en muchos casos y al mismo tiempo, el territorio apropiado de las organizaciones sociales con las que la universidad interactúa, por lo que se deberían tener en cuenta las ideas, representaciones, saberes, objetivos, vivencias y disputas de esos actores.

En tal sentido, la estrategia para construir un espacio compuesto por múltiples territorialidades es el diálogo de saberes entre los actores de esos territorios. Es saber que todos somos portadores, transmisores y experimentadores de los saberes de cada territorio en el que interactuamos.

Las carreras de la Facultad de Química, Bioquímica y Farmacia (FQByF) de la Universidad Nacional de San Luis (UNSL), tradicionalmente han estado desbalanceadas, incluídos los profesorados, hacia la investigación y la formación disciplinares, desatendiendo las prácticas extensionistas en diferentes territorios.

En este trabajo nos centraremos en analizar el desarrollo de actividades sociocomunitarias en las asignaturas de prácticas docentes o residencias del profesorado en biología de la FQByF, durante los dos últimos planes de estudio (10/00 desde 2000 a 2018 y 03/18 desde 2018 a la actualidad), dichas materias se cursan hacia el final de la carrera. Las y los estudiantes llegan a estos espacios luego de haber cursado la totalidad de las materias disciplinares biológicas y pedagógicas.

La propuesta de estas asignaturas en ambos planes, tienen como propósitos la configuración de una práctica reflexiva, por tal motivo se promueven los espacios participativos de aprendizaje de la realidad socio-educativa, para que los futuros docentes tengan la oportunidad de reflexionar sobre los valores y las formas de acción de una práctica transformadora del sujeto y de la sociedad. Es decir, formar profesionales sensibles a las problemáticas sociales vigentes y respetuosos de la diversidad. Sin embargo este propósito ha transitado por diferentes etapas, desde la vacancia en los programas a una mención puramente enunciativa y en el mejor de los casos voluntarista, pero con un futuro promisorio basado en la formación de los formadores respecto de la curricularización de las prácticas y el reconocimiento de la diversidad de actores y territorios. En el presente trabajo hacemos una recopilación de lo hecho, para revalorizar el conocimiento tendiente en una puesta en práctica más respetuosa y fructífera que valorice los diferentes actores sociales, sus conocimientos y necesidades.

Pasado

Desde el año 2000, durante 18 años, en el plan del profesorado en biología, la formación inicial de los futuros profesores favoreció fuertemente la formación disciplinar biológica como un resabio de las corrientes tradicionales para la enseñanza.

En ese plan, el 10/00, la propuesta era incrementar la formación pedagógica. En las residencias, además de incorporar nuevas estrategias didácticas como el trabajo lúdico o el armado de un diario de clase, todavía quedaban vacancias respecto de reconocer al mundo y a la sociedad que queda fuera de la escuela como un aspecto influyente para delimitar el qué enseñar, independientemente de lo fuerte que resultara el conocimiento disciplinar biológico de los egresados.

Haciendo un análisis de los programas presentes en la página web oficial de la UNSL del Profesorado de tercer ciclo de EGB, la educación polimodal y educación superior en Biología (el citado plan 10/00), observamos que aún cuando este plan se implementó desde 2000, el tema de actividades sociocomunitarias solo aparecen en ellos a partir del año 2016.

En los programas de ese año, se nombraban las actividades sociocomunitarias, pero solo como un adjetivo para un trabajo final. Es decir, el trabajo final de la asignatura solicitaba la realización de un proyecto escolar para ferias de ciencias vinculado a la comunidad. Con el transcurrir de los años estas pasan de ser un trabajo final de integración a un trabajo práctico. Más allá de su aparición, este tema solo irrumpía como una simple mención pero sin sustento teórico.

En el año 2017, este trabajo final pasa a ser un trabajo práctico; además, el tema de vinculación con la comunidad aparece como objetivo en el programa y como una de las unidades teóricas.

Objetivo**:** "Desarrollar proyectos innovadores, que vinculen las prácticas de laboratorio o de campo, con un compromiso social con la comunidad del entorno escolar. En los mismos se deben asociar los contenidos disciplinares, el uso de tecnología multimedia, la capacidad comunicativa y el compromiso social puestos en juego desde la Biología".

Contenido conceptual: Unidad 5.- Desarrollo de proyectos escolares vinculados a la Biología, con características socio-comunitarias. Propuestas pedagógicas que se orienten a la comprensión de problemas complejos, a la integración de saberes, desde la perspectiva de la participación comunitaria, con temáticas que aborden la formación integral."

Teniendo en cuenta estos recortes de los programas se puede advertir que, como en años anteriores, el compromiso social con la comunidad sólo aparece como un adjetivo de la consigna. No se indica, ni se explica cómo llegar a realizar el vínculo para conocer el territorio que ocupa la comunidad escolar. Estos enunciados parecen ser sólo enunciaciones con tintes voluntaristas. Por tal motivo logramos contactar a estudiantes de cada una de esas cohortes, que cursaron las asignaturas en 2016 y 2017. Ellos comentan que este trabajo nunca se realizó tal como había sido pensado en los programas citados.

Puede observarse en la fundamentación de la asignatura Práctica de Residencia I del año 2020, que expresa:

"Esta propuesta tiene como propósitos la configuración de una práctica reflexiva…Junto con la práctica reflexiva se promueven los espacios participativos de aprendizaje de la realidad socio-educativa, lo que posibilita que los alumnos-docentes, reflexionen sobre los valores y las formas de acción que constituyan una práctica transformadora del sujeto y de la sociedad. Es una práctica docente formadora de sujetos reflexivos y críticos, implicados en su realidad socio-cultural, críticos de sus propios comportamientos docentes, sensibles a las problemáticas sociales vigentes y respetuosos de la diversidad"

Pero cuando se revisan los contenidos para poner en acción los fundamentos citados, vemos que no hay ninguna propuesta relativa al trabajo con la realidad socio comunitaria.

Por su parte, en la Práctica de Residencia II, para la misma cohorte, en los fundamentos del programa puede leerse

"Se continúa con la configuración de una práctica reflexiva y crítica de la realidad socio-educativa, y del compromiso académico de aportar para un cambio sostenido que nos lleve a colaborar en la tarea de disminuir la brecha instalada entre educador y educando".

Y entre los objetivos figura

"Desarrollar proyectos innovadores, que vinculen las prácticas de laboratorio o de campo, con un compromiso social con la comunidad del entorno escolar. En los mismos se deben asociar los contenidos disciplinares, el uso de tecnología multimedial, la capacidad comunicativa y el compromiso social puestos en juego desde la Biología".

En los contenidos de este programa, la propuesta se cristaliza en la Unidad 5.

"Desarrollo de proyectos escolares vinculados a la Biología, con características socio-comunitarias. Propuestas pedagógicas que se orienten a la comprensión de problemas complejos, a la integración de saberes, desde la perspectiva de la participación comunitaria, con temáticas que aborden la formación integral. La importancia de generar el desarrollo de habilidades para la investigación, la resolución de problemas, el trabajo en equipo, la comunicación, el desarrollo y gestión de proyectos. Planificación y diseño del proyecto: fundamentación, objetivos de la acción solidaria y del aprendizaje, destinatarios de las acciones solidarias, actividades solidarias, contenidos y actividades del aprendizaje, tiempos (cronograma tentativo), responsables y protagonistas, fuentes de recursos, reflexión y evaluación del diseño"

Al leer estos enunciados escritos en el programa se perciben las finalidades que Mato (2018) enumera al referirse a las experiencias del trabajo entre equipos universitarios y comunidades y organizaciones sociales.

Ese año (2021), para llevar a la práctica lo prescripto en el programa de la asignatura, se eligió una escuela de un barrio desfavorecido y se acudió (equipo docente y estudiantes) para ofrecer un taller (Cano, 2012) para los chicos referido a temas vinculados a la ESI.

En esa oportunidad, la respuesta de la directora fue muy clara: "No, nosotros necesitamos que a los chicos les hablen sobre alcoholismo. Ha pasado el día del estudiante y hemos tenido en la escuela algunos inconvenientes con el consumo de alcohol. Necesitamos eso",

La respuesta de los actores universitarios surgió con prontitud y se profundizó en aspectos teóricos para adelantar cualquier pregunta o inquietud de los estudiantes secundarios, se prepararon juegos, actividades y se consultó a las y los estudiantes de la escuela acerca de las opiniones sobre lo trabajado y demandas para futuros encuentros.

La secuencia relatada, puso en evidencia el desconocimiento del trabajo extensionista socio comunitario. El espíritu que se traslucía era el de una universidad portadora de saberes que se acercaba a la comunidad brindando soluciones. Sin saberlo, por causa de la inexperiencia y el voluntarismo, estábamos cayendo en uno de los mayores errores al ingresar al territorio, considerar a la Universidad poseedora del saber que mira a los actores sociales necesitados y actúa unidireccionalmente.

Fueron los primeros intentos sin guía, con iniciativa y entusiasmo, pero desconociendo a los receptores, al territorio y sobre todo al conocimiento que portaban.

Presente

En el año 2018, se realizó el cambio de plan de estudio del profesorado en biología. Además de cambiar el nombre de la carrera a "Profesorado Universitario en Biología" (plan 03/18), se priorizó la importancia de que los futuros docentes realicen actividades sociocomunitarias. Pese a este cambio, en los programas se siguen percibiendo las mismas vacancias. La Práctica Docente I y II (PD I y PD II) se cursan a partir de este nuevo plan en el mismo año, en el primer y el segundo cuatrimestre, respectivamente. Durante el presente año, 2022, se cursan por primera vez estas asignaturas.

Para la PD I el programa cargado en la página web repite los fundamentos de 2020 citados más arriba, pero agrega:

"Pretendemos la formación de un actor social que participe en la toma de decisiones en diferentes estructuras sociales: salón de clase, escuela, sistema educativo, comunidad y sociedad en general, donde la reflexión sobre su propia práctica, más allá de movilizar sus procesos de aprendizaje, posibilite la constitución de prácticas transformadoras del sujeto y de la sociedad."

Y entre los objetivos figura:

"Conocer la realidad en establecimientos educativos alejados del centro y en zonas desfavorecidas y proponer actividades factibles de llevarse a cabo con los estudiantes y la comunidad en forma de proyectos socio-comunitarios"

Estos objetivos se reflejan en la Unidad 6.

“Proyecto Socio-comunitario. Planificación y diseño del proyecto: fundamentación, objetivos de la acción solidaria y del aprendizaje, destinatarios de las acciones solidarias, actividades solidarias, contenidos y actividades del aprendizaje, tiempos (cronograma tentativo), responsables y protagonistas, fuentes de recursos, reflexión y evaluación del diseño”

Nuevamente estamos en presencia de una postura asistencialista donde el saber reside solamente en los académicos, ya que puede observarse que en ningún fragmento del texto citado se da lugar al reconocimiento de los saberes populares o saberes propios del territorio, ya que territorio también son los cuerpos. Otro aspecto a considerar en este último programa es la utilización de la palabra “acciones solidarias” y “actividades solidarias” que marcan un fuerte carácter asistencialista, nuevamente posicionando a los actores universitarios en un plano de superioridad respecto al resto de la comunidad.

Las ideas que expresa este extracto podrían considerarse que tienen una postura contraria a la teoría decolonial. Sus defensores marcan algo que se puede leer cuando aparecen las frases “acciones solidarias” o “actividades solidarias”, tal lo enseñado en la mayoría de las universidades, donde se reproduce la mirada de que los saberes eurocentristas son la única forma de conocimiento válido, porque se consideran dueños de la verdad y de la fiabilidad epistémica (Enriquez y Figueroa, 2014). Este punto de vista, plasma una mirada del mundo desde las perspectivas hegemónicas (cultural, económica y política) del Norte (Lander en Enriquez y Figueroa, 2014 p. 25), quitándole el valor a los saberes populares propios que podemos encontrar en los territorios.

En la actualidad, el programa de PD II no se encuentra cargado en la página de la UNSL.

El camino de incorporar las prácticas sociocomunitarias en la formación inicial de los profesores de biología se ha iniciado. Con altos y bajos se están dando los primeros pasos.

En los dos últimos años desde las prácticas se han visitado escuelas de barrios desfavorecidos como son las del 1° de Mayo “Escuela N° 423: Brigadier Juan Manuel de Rosas” y en el Barrio Monseñor Tibiletti “Escuela N° 66: Monseñor Tibiletti” ubicados en los extremos este y oeste de la ciudad capital para conocer el territorio, presentarnos para recortar distancia y advertir problemas y necesidades. No ahora con la certeza de dar soluciones, sino mas bien para intentar encontrarlas juntos.

Lo que inició con una propuesta de trabajo, cambió a un encuentro para conocer el territorio, a los distintos actores, su interacción; lográndose encuentros muy fructíferos que permitieron saber sus demandas y/o necesidades en las cuales podríamos intervenir. En otras palabras, permitieron dejar las puertas abiertas a nuevos espacios de trabajo.

Futuro

En el presente año, augurando un futuro distinto, el equipo docente decidió expandir los temas dentro del programa añadiendo el armado de un proyecto socio comunitario, que permitirá la articulación entre la práctica docente I y II. Este proyecto sería armado por las y los estudiantes con la ayuda del equipo docente de la cátedra, para luego ser puesto en acción en el territorio elegido. En esta propuesta los estudiantes universitarios deberían ingresar al territorio, en particular alguna escuela secundaria, conocer a los actores representantes de la comunidad educativa para percibir los problemas que relatan y potencialmente presentar soluciones variadas y abiertas, integrando aprendizajes provenientes de varias áreas y materias, de modo que se generen nuevos conocimientos y habilidades en el proceso de la resolución.

Como consecuencia de esta actividad y siendo conscientes de las falencias en la propia formación, parte del personal de la asignatura tomó el reto de capacitarse en la Diplomatura de formación con compromiso social dictada en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNSL.

Al ir transitando la diplomatura, nos percatamos de que el trabajo que se pretendía llevar a cabo en las propuestas de PD I y PD II, no era el más adecuado. Afortunadamente, parte de ser docente es ser un profesional autorreflexivo de sus prácticas, por eso se escribe el presente trabajo para compensar las vacancias en la propia formación y de ese modo, evitar esos vacíos a los futuros docentes. La expectativa es entonces, que los y las estudiantes del profesorado egresen con un perfil más atento a la sociedad que rodea a la institución educativa.

Teniendo en cuenta lo dicho, consideramos que resulta necesario repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte.

La demora en la carga del programa de la asignatura Práctica Docente II continúa. Como integrantes del equipo docente estamos embarcados en una profunda reflexión para pensar en nuevas propuestas de curricularización situadas teniendo en cuenta las condiciones de posibilidades institucionales y territoriales. De este modo, los espacios de trabajo serán coordinados por docentes universitarios junto a referentes comunitarios, en coherencia a los supuestos epistémicos políticos que se sostienen en el reconocimiento de los saberes populares y el diálogo de éstos con los saberes académicos, en una propuesta de horizontalidad.

A su vez, en coherencia con el planteo, la propuesta formativa se desarrollará en dos ámbitos: en las aulas universitarias y en los territorios como aula social ampliada. Coherente con el legado de Mauricio Lopez que desde la universidad participante pensaban una

“universidad que dejara de ser una isla, extraña en el pueblo donde se halla inserta, para convertirse en alma y nervio de su comunidad”.

La nueva propuesta programática tiene entre sus objetivos evitar el voluntarismo y el espontaneísmo. Ahora, desde la experiencia los reconocemos como problemas frecuentes en el trabajo en territorio, que suelen terminar en intervenciones de corto alcance, sin potencial transformador, generando frustración en los equipos y en las comunidades con las que se trabaja.

Conclusiones

El incipiente conocimiento acerca del trabajo sociocomunitario ha sido la explicación, no la excusa para las vacancias en la formación de los futuros profesores de biología.

La trayectoria reflexiva como eje vertebrador de las prácticas, sumado a la actual formación en la Diplomatura de curricularización de las prácticas, nos ha permitido como equipo docente advertir además de vacancias, errores. Esto se constituye en el primer escalón para comenzar el cambio.

Pensar en una universidad popular, implica que todos los sectores tengan el acceso y la seguridad de que le pueden hacer aportes con voces habilitadas. Aceptar que siempre se puede aprender del otro es el germen de las relaciones de horizontalidad que se reflejan en la formación del propio equipo docente, para luego expandirse a los estudiantes de prácticas. Este es un nuevo sentimiento de equidad necesario en la formación de docentes de biología de la UNSL.

Bibliografía

-Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. ReLMeCS, vol. 2, no 2, pp.22-52. ISSN 1853-7863

-Enríquez,P. y Figueroa (2014). Nociones básicas de saber popular y saber académico-científico. Miño y Dávila Ediciones.

-Ferrari, F. y González, M. (2017). La extensión universitaria como práctica de aprendizaje significativo y situado. 1° Jornadas sobre las prácticas docentes en la universidad pública. transformaciones actuales y desafíos para los procesos de formación | SAA | UNLP 1654 http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/62757/Documento_completo__.pdf?sequence=1

-Mato, D. (2018). Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. +E: Revista de Extensión Universitaria, 8(9), julio-diciembre, 38-52. doi: 10.14409/extension.v8i9.Jul-Dic.7837.

Política, pedagogía e infancia. La formación pedagógica para la familia en el primer peronismo

UNSL

Nicolás Pereira

nicolasusl@gmail.com

Carolina Aballay

caroaballay@gmail.com

Resumen

El presente trabajo constituye un parte de avance del proyecto de investigación consolidado "La formación normalista en San Luis, entre la expansión educativa y la agonía del peronismo". Espacio desde el que se viene produciendo conocimiento, desde hace más de una década, sobre de la historia de la educación en la mencionada provincia desde un abordaje de la historia social de la educación.

En este avance pretendemos aportar elementos para la comprensión de los procesos de formación pedagógica para las familias que el primer peronismo, desde una lógica nacionalista-estatista, buscó implementar en las escuelas de la provincia. Los mismos se llevarían a cabo fuera del horario escolar, destinados a los padres y madres de los alumnos, involucrando además a los respectivos Inspectores técnicos y docentes en actividad. Estos últimos podían inscribirse voluntariamente para participar del cursillo previo, dependiente de la Escuela de Perfeccionamiento Docente, para luego dictar los cursos para padres.

A partir de este marco investigativo, surgen algunos interrogantes que se pueden percibir como importantes para analizar desde el proyecto de investigación, ya que las los cursos, influyen en las posibles actividades que se suman a la formación de los maestros y de sus posibles trayectos profesionales. Los interrogantes entre otros pueden ser ¿Cuál es el marco histórico político de esa disposición?, ¿qué objetivos se perciben que puedan dar significado a

las políticas de educativas?, ¿cuál es papel de los docentes que son invitados?, ¿qué pasó en San Luis con esa resolución?

Palabras Clave: Pedagogía familiar-Peronismo-Infancias

A modo de Introducción

En un contexto de cambios políticos, socio-culturales y pedagógicos, el mencionado movimiento generó un proceso de transformación social en el que la escuela fue protagonista central, no sólo a partir de la inculcación directa de contenidos vinculados a lo partidario, sino desde una lógica de irradiación desde lo escolar hacia lo familiar. En ese marco, una de las acciones menos indagadas acerca del gobierno peronista, en relación al desarrollo de políticas públicas en torno a las infancias en la edad escolar, fue la organización de los cursos de Pedagogía Familiar.

A partir de los postulados del Primer Plan Quinquenal (1947-1952) se instala para la escuela la búsqueda de una filosofía educacional que equilibre materialismo e idealismo, el principio de la democratización de la enseñanza entendida como un bien para todos, una especie de compensación dirigida a quienes no habían tenido las mismas posibilidades educativas que otros. Al respecto cabe preguntarnos, si el conjunto de acciones impulsadas en el primer plan, entre ellas la formación pedagógica familiar, no estaban relacionados con la posterior tendencia de imponer algunos contenidos doctrinarios a la escuela y a la sociedad civil, desde la segunda presidencia. Con clara centralidad espiritualista, el análisis de los autores y las lecturas propuestas dan cuenta de determinadas concepciones de familia e infancia, que se sustentan además en los referentes intelectuales y funcionarios peronistas.

El trabajo está organizado en tres grandes apartados: el primero trata de ofrecer una contextualización acerca del ideario pedagógico que buscó imponer el peronismo, en la segunda parte se analiza la noción de infancia imperante en este momento en el marco de las acciones periescolares y en el tercero se analiza la relación entre escolanovismo, espiritualismo y pedagógica presente en los mencionados.

1- Esbozos acerca del complejo entramado pedagógico peronista.

La irrupción de Perón dentro de la Secretaría de Trabajo y Previsión Social primero y luego consolidado democráticamente con la victoria electoral del 46, modificó gran parte de la vida política, socioeconómica y educativa de la Argentina.

En lo estrictamente educativo, si bien las posiciones acerca de la política educativa peronista son diversas y hasta antagónicas, entendemos que durante los 9 años del peronismo se produjo una expansión del sistema educativo en todos sus niveles. Fiorucci (2010, p1.) entiende que la llegada del mencionado movimiento implicó una "reforma de organismos y leyes de larga data y, un incremento significativo en el número de alumnos y escuelas". Además de este crecimiento, Puiggros (1998), en una obra ya clásica para la historia de la educación argentina, un escenario del periodo en el que la docencia del país depositó en el estado la facultad de brindar educación a toda la población, por lo que ubica al peronismo como un ordenador y legislador de la educación.

En relación a lo pedagógico diremos que la terminología de los discursos del propio Perón estaba en consonancia con el movimiento espiritualista, sumados a elementos del cristianismo, los primeros ya venían con presencia en las escuelas desde mediados de 1930, y lo segundo parece nunca haber abandonado del todo las escuelas.

Sobre el escolanovismo, presente también en el discurso peronista, diremos en apretada síntesis, que se trató de un movimiento que buscó promover el aprendizaje a través de la experiencia directa, a partir de una educación natural, limitando la intervención educativa directa para priorizar los intereses del niño. Sus principales representantes fueron Pestalozzi, Rousseau, Froebel y Montessori. En la Argentina, los principios de este movimiento fueron difundidos por un conjunto diverso de educadores "innovadores disconformes con la escuela pública tradicional pero formados en el marco de una fuerte tradición normalista-positivista con la que algunos de ellos no rompen definitivamente" Donno Rubio y Lazri (2005, p. 4)

Sobre este tema Puiggros (1998) destaca que el escolanovismo de los ´40 que fue incorporado al discurso oficial se trataba de una modalidad si se quiere reducida a una modernización de los métodos de enseñanza, que otorgaba valor al trabajo colectivo, de ahí la importancia del método por grupos tan presente en las escuelas de la provincia durante el 40 y hasta mediados del 50, y modificó algunas disposiciones normalistas como la ubicación del mobiliario en el aula. Cabe destacar que estas tendencias se presentan como superadoras

del positivismo que impera en las escuelas normalistas, y que se convierte desde el peronismo, en el objeto a criticar en pos de la mejora que pregona para la educación.

Para poder comprender la situación pedagógica en que se enmarcan los cursos de pedagogía familiar diremos que los funcionarios e intelectuales que más se destacaron durante el peronismo fueron el ultranacionalista católico Gustavo Martínez, quien designó al físico Entrerriano Ramón Godofredo Loyarte como Interventor del Consejo de Educación en 1943. Retomando nuevamente a Puiggrós (1998), diremos que Zubiría genera un vínculo entre las categorías de "ciudadano" y "soldado" en alusión al sujeto que debe formar la escuela y prolonga la escuela en el hogar, y el hogar en dios, de donde dedujo que en la escuela debe reinar un ambiente cristiano bajo el signo de la más pura argentinidad.

Este aspecto es sumamente importante para nuestro objeto ya que instala las bases de los fundamentos de la pedagogía familiar. El profesor Prudencio Oscar Tolosa fue desde 1948 el encargado de la Secretaría de Didáctica, espacio donde se redactaron los nuevos programas de primaria. Designado a partir de la llegada de Federico Daus como interventor del CNE, Prudencio Oscar Tolosa era profesor, y había escrito además diversos libros para la escuela primaria. En su obra "Charlas de recreo" el autor propone marchar hacia la escuela nueva, y sostiene que la vieja escuela es aquella que ha dejado escapar "el espíritu de la obra que realiza y se limita a repetir formas vacías de contenido, es en definitiva para el autor, la escuela de las apariencias, de la rutina, la que olvidó su verdadera misión" (Pereira, 2018). En el marco de esta posición, el mencionado intelectual, desde la Secretaría de Didáctica del Consejo Nacional de Educación, junto con Luis Giordano se proyecto el objetivo de convertir a la escuela en algo semejante a una usina cultural.

Otra de las figuras centrales en el marco del entramado pedagógico peronista fue Jorge Pedro Arizaga, quien ejerció el cargo de subsecretario de Instrucción Pública desde junio de 1946, durante la gestión del Dr. Belisario Gaché Pirán como Ministro de Educación. El pensamiento de Arizaga "estaba en consonancia con la búsqueda de una educación espiritual, una instrucción para el trabajo, la vinculación con la realidad circundante y la formación del hombre para la nación, en una sola pedagogía" Puiggrós y Bernetti (2006, p. 237). Se instaló entonces, desde la crítica al positivismo, la imperiosa obligación de revitalizar la escuela, para lo que se contrapuso al maestro verbalista y teórico, de presencia incuestionable en las escuelas, con el del nuevo maestro conciliador entre las posibilidades individuales y la acción estatal, en el marco de un sentimiento nacional, por supuesto peronista. Además de cuestionamiento a la

formación y a su práctica concreta, Arizaga atacó lo que entendía era una proliferación innecesaria de escuelas, que se comportan como fábricas en vez de ser espacios donde se propague la cultura nacional. La base de la crítica del mencionado funcionario hacia el funcionamiento de la escuela estaba basada en los resultados del diagnóstico acerca de la eficiencia del sistema escolar argentino que se basó en un trabajo del reconocido pedagogo Lorenzo Luzuriaga. Los altos índices de deserción que mostraba el sistema educativo argentino requerían, entre otros aspectos, de una revitalización de la escuela.

2-Infancias durante el primer peronismo

Entendemos que las acciones puestas en marcha por el peronismo en relación a la pedagogía familiar se relacionan con la noción de justicia social y albergan una determinada concepción de infancia. Entonces desde el primer gobierno peronista (1946-1952), se expresaron en forma explícita las acciones que intervinieron desde la educación, y que fusionaron en estas, familia y los entornos barriales, en el marco de la justicia social, y con el fin de atender las vulnerabilidades que se hacían visibles en aquellos años.

Estos acontecimientos, son también un reflejo de algunos acontecimientos mundiales que buscan dar respuesta a problemáticas de llevar a las familias la educación de los hijos. Preocupación manifestada en el extranjero por Europa, puesto en manifiesto en congresos internacionales como los realizados en Lieja en 1905 y 1910; los de Bruselas 1910 y 1935 y en Milán en 1906. Como así también en el VIII° Congreso Panamericano del Niño, reunido en Washington en 1942, que destacó la importancia de la Pedagogía Familiar. Estos datos son los que dan al equipo de os ya mencionados (Ivanissevivc, Arizaga y Daus) el marco referencial mundial para incorporar a los planes de estudio en nuestro país dicha resolución.

Por otro lado cabe destacar que varias fueron las acciones, que acontecieron y se distribuyeron en políticas que atendieron a la formación integral del alumnado, en la creación de cursos e instituciones de capacitación técnico pedagógico para el magisterio y la aparición de los edificios escolares para cubrir espacios de recreación de cursos e instituciones y contención destinado a las comunidades, que se destacan en el marco de la educación extraescolar o periescolar. Cabe destacar que este tipo de actividades buscaban poner a la escuela en un lugar de protagonismo cultural y de influencia para las actividades del niño, la idea era trascender las aulas hacia el hogar, por lo cual extendieron en acciones concretas que

estuvieron organizadas en Asociaciones para padres, los cursos de pedagogía familiar, los cursos de pre-aprendizaje y los Clubes Escolares.

En este sentido también se puede contemplar que el cuidado de la población infantil ocupó un espacio central en el primer gobierno de Perón, reorganizando tanto las niñeces y adolescencia institucionalizada y judicializadas en nuevos modelos de instituciones. (Aversa 2008), como así también la ocupación del protagonismo que el Estado le otorgó a la escuela en la protección del alumno.

Perón puso en marcha entonces, un conjunto de medidas tendientes a conseguir la tan mentada justicia social. Término que hacía referencia a la distribución igualitaria de bienes, tanto materiales, como espirituales y morales. Esta fue la fundamentación a partir de la cual se generó el aumento presupuestario y la reorganización de la función del sistema de enseñanza primaria. En este sentido, el Estado mantuvo intervención sobre los problemas y sus respuestas desde la categoría establecida por la ley 1420, el "niño en edad escolar" (Ferreyra, G.V. 2020, 2)

La política de Peron dirigida a las infancias, aludió a la formación integral de un "buen ciudadano" (Carli 2002), atendiendo las dimensiones escolares y sociales, en materia de formación y contención. Por lo tanto insiste en la denominación de la niñez con un lema que se hace clásico en sus discursos, "los únicos privilegiados son los niños". cuya trascendencia abarca el terreno de constitución de los niños como sujetos, que habían sido hasta entonces, objetos de exclusión social.

Para cerrar este apartado diremos Las infancias se constituyen entonces, en miembros activos de la comunidad, por lo cual se hace imperioso la estimulación del niño tanto espiritual como académica y social, articulada con la formación de la nacionalidad, para lograr una transformación de las posiciones del niño en la sociedad y de una política generacional que se concretiza con acciones específicas (La ciudad de los niños, la creación de jardines de infantes, la gratuidad y obligatoriedad de los 5 a los 14 años en la escuela, la creación de clubes y programas de verano).

Esto también trae a discusión y debates en cuanto al discurso de las fundamentaciones que aparecen en cada propuesta, sobre todo en las que atañen a lo pedagógico y psicológico, y su acción con el moldeamiento de la personalidad infantil (Carli, 2002).

3. Los cursos de Pedagogía Familiar. Entre escolanovismo, espiritualismo y nacionalismo peronista

"Vigorizar la familia es fortalecer la Nación, puesto que ella es su propia célula"

General Juan Domingo Perón

Como se mencionó en el apartado introductorio, a partir de la llegada de Perón al poder, se implementaron diversos cambios tendientes a dotar a la escuela de una organización y unos contenidos acordes al momento histórico que atravesada según el plan del líder.

En lo que respecta a los años a los cambios en los años de escolarización, el plan peronista impuso un ciclo de enseñanza preescolar de carácter optativo que duraba dos años (4 y 5 años de edad), un segundo ciclo obligatorio de 5 años, entre los 6 y los 11; un tercer ciclo también obligatorio de 2 años, de 12 a 14 llamado de "preaprendizaje general con cultura general. No obstante, más allá de lo estrictamente institucional, el movimiento peronista implementó un programa de formación complementaria que abarcaba diversas situaciones y que se lo denomina formación periescolar.

En este marco, el programa de Pedagogía Familiar, que analizamos en este trabajo, tuvo origen hacia 1943 luego de la publicación por parte de Giordano del texto Pedagogía familiar. Nociones al alcance de todos los padres para la educación integral de los hijos. Para Giordano "la propia escuela debe llegar con su influencia hasta los hogares, para combatir falsas visiones y absurdas actitudes, que conspiran involuntariamente contra el desarrollo orgánico y psíquico de los hijos" (Giordano, 1946, p. 7).

Comenzamos este trabajo haciendo alusión a los cambios que buscó promover el peronismo en la sociedad toda, dentro de ese contexto de formación de "la nueva argentina" la familia ocuparía un lugar central en el marco de las propuestas económicas, sociales y culturales peronistas. El Estado nacionalista y popular peronista se reservó un papel de intervención directa sobre la familia, en tanto ésta era considerada la célula básica de la sociedad y modeladora del carácter. En ese contexto, el afianzamiento de los valores familiares era considerado fundamental para reforzar el prestigio y el valor de la nacionalidad argentina

y su identidad, en tanto hogar y patria y doctrina justicialista iban unidos en el discurso oficialista.

Cuando se comenzó a poner en marcha el Primer Plan Quinquenal en 1947, la familia pasó a ser considerada "la unidad a través de la cual se implementará gran parte de las políticas distributivas" (Gutiérrez, 2002, p.148)

Al respecto, voces como las de León Benarós, nos sirven para entender cómo se concibe para el peronismo esa institución. En Cultura ciudadana, la el mencionado autor destaca en varios pasajes del icónico libro, el modo en que Perón, y su movimiento la entienden, algo sustancial para nuestro análisis, La familia tiene asegurada protección adecuada en la constitución justicialista ella es la célula social primaria de la población y en consecuencia se procura su arraigo la defensa de sus miembros y su salvaguarda de toda eventualidad (1953, p. 199), En relación al derecho a protección a las familias para Benaros:

La protección de la familia responde a un natural designios del individuo desde que ella genera sus más elevados sentimiento afectivo y todo empeño tendiente su bienestar debe ser estimulados favorecido por la comunidad como el medio más indicado apropian del mejoramiento el género humano y en la consolidación de principios virtuales y Morales que constituyen esencia de la convivencia social (203).

Cabe destacar que para el peronismo está búsqueda de protección de la familia a la que hace referencia Benarós, está dirigida particularmente, de acuerdo al interesante trabajo de Ramacciotti (2009) a las familias más pobres. En este mismo sentido, la mala alimentación, el abandono y el alcoholismo, como males sociales, "impulsaban a los niños a la calle, una escuela de delincuencia y mala vida. Frente a ese panorama desolador las autoridades sanitarias pensaron dispositivos para alejar a la infancia del influjo perjudicial de las familias" (2010, p. 183). Familias a las que es necesario educar, en el marco de las concepciones pedagógicas peronistas.

Sobre los aspectos organizativos del curso podemos decir que los mismos comienzan con las presentaciones de los participantes, no es una biografía ni un currículum resumido, sino más bien un pensamiento que incluyen ideologías relacionadas con el rol de la mujer, a quien la doctrina justicialista la ubica en el marco de la comunidad nacional como "elemento fundamental de la familia, debe crear, consolidar y desarrollar la conciencia social de sus hijos. La Nación debe facilitarle su participación activa en la vida social, económica y política del

país, sin detrimento de sus funciones familiares específicas" (Perón) También se destaca la figura del hogar como característica principal de lo familiar, y la jerarquía que ocupa la familia en la educación como principal colaborador de los maestros. También aparecen palabras como espiritualidad, mente y alma y vida cristiana, patriótica y digna.

Después en la resolución, aparecen algunos considerandos que son importantes transcribir textualmente:

"Que la influencia educativa de la familia determina las modificaciones más importantes de la personalidad infantil;

Que desde que el niño nace hasta su ingreso en la escuela –periodo fundamental de la vida- permanece bajo la dirección y vigilancia exclusiva de los padres;

Que en la edad escolar, por razones de horarios, la acción directa del maestro se reduce, si se la considera en razón del tiempo que resta a la influencia de la familia, y de otros factores sociales;

Que para asegurar el mejor éxito de la obra educativa es necesario establecer una colaboración más estrecha entre el hogar y la escuela;

Que para que esta colaboración sea efectiva y asegure los resultados de la labor que realiza el maestro, es imprescindible que la escuela informe debidamente a los padres acerca de las normas pedagógicas más elementos que han de regir su conducta en la esfera de su influencia;

Que la divulgación de los principios de la denominada pedagogía familiar propende a la consecución de aquellos fines;

Que la pedagogía familiar por otra parte ha sido el motivo de especial preocupación de Congresos Internacionales, Panamericanos, como así también en nuestro país, donde ha sido realizadas experiencias con buen éxito en escuela de la Capital, Provincias y Territorios

Que los propósitos que informan la organización de estos cursos constituyen una actividad que concuerda con los fines que inspiraron la creación de los clubes escolares"

(1948, p, 4)

Hay varias preocupaciones manifiestas en estas disposiciones, entre ellas hacer partícipe a la familia de la educación escolar pero también hacer a la escuela transmisora de valores y conocimiento a las familias para extender las responsabilidades y la atención de las necesidades.

En este sentido se visualizan también en el marco de la políticas de gobierno, un desarrollo asistencialista que se distribuyen en redes de asociaciones cooperativas y grupos que realizaban obras benéficas, compuestos por miembros de la iglesia, mujeres de la elite activas en la caridad,… aunque cobra mayor organización en 1938, con la creación de la Comisión Nacional de ayuda escolar, la cual, no solo realiza la entrega de guardapolvos y alimentos, sino también la educación periescolar.

Pero regresando a la resolución, para seguir profundizando esta categoría, la misma se organiza en varios días, por una organización de temas que tienen como ejes diferentes títulos y bibliografía:

1er. Tema: La Familia y la educación de los hijos

2do. Tema: La religión de la Educación de los hijos,

3er. Tema: Colaboración entre el hogar y la escuela

4to. Tema: Factores que condicionan la asimilación de los conocimientos. Niños insuficientes

5to. Temas: La salud como base de la educación infantil

6to. Tema: Valor educativo del Ejemplo, el castigo corporal y sus consecuencias.

7mo. Tema: El cuidado de la dentadura. Las caries y sus consecuencias.

8vo. Tema: La educación patriótica en el hogar. La Argentina y sus Grandezas.

Para finalizar este apartado, haremos un breve análisis de las orientaciones presentes en los cursos de pedagogía familiar. Los autores de referencia son numerosos y de muy diversa orientación teórica. Entre ellos destacamos: a Alfredo Adler, Médico austriaco, psicoterapeuta y fundador de la escuela de psicología individual, Lombardo G Radice filósofo

de la Universidad de Pisa , publicó algunos estudios sobre Platón, en Foggia y Palermo, donde en 1907 fundó la revista "Nuovi Doveri" con Giovanni Gentile. Entre 1911 y 1922, enseñó pedagogía en la Universidad de Catania, Adolfo Ferriere, pedagogo suizo, uno de los principales propagandistas y teóricos de la escuela activa, La escuela activa (1922), El progreso espiritual (1927) y La liberación del hombre (1942), además se proporcionan lecturas, en la misma línea teórica escolanovista, de María Montessori, de Federico Froebel y de O. Decroly

En el plano de los autores que desarrollaron su tarea intelectual en el país, se advierte una conjunción de elementos del cristianismo donde destacamos a Alejandro Bunge, un economista y político ubicado dentro del socialcristianismo quien del mismo modo que el propio Perón, ocupó un cargo dentro del Departamento de Trabajo, participó además de la denominada Liga Social, un antecedente del Partido Demócrata Cristiano, junto a F. Grote y G. Franceschi, este último de profusa labor como intelectual católico vinculado a la Revista Criterio. Bunge asumió además la dirección de los Círculos de Obreros Católicos a comienzos de la década de 1910, fundados por Federico Grote. Ambas asociaciones tenían su marco en el socialcristianismo y estaba asociada con el compromiso de los católicos con las cuestiones sociales, constituyendo espacios de reflexión y de propuestas de reforma social. En el curso destacamos además la presencia de Joaquín V. González, la de Paul Grousac, Paul, la del reconocido intelectual Ernesto Nelson, uno de los impulsores de las reformas en la escuela media de las primeras décadas del siglo XX, profundo admirador de John Dewey y la presencia heroica de San Martín con sus máximas para su hija Mercedes.

A modo de cierre parcial

En este primer acercamiento buscamos describir el marco contextual y pedagógico en el que se desarrollaron las propuestas de formación denominadas “Pedagogía familiar”. Perón buscó transformar la sociedad argentina toda, y la escuela como espacio privilegiado de inculcación y formación de las nuevas generaciones, cumplió un rol preponderante. Con este fin, entre 1948 y 1950 se puso en marcha un programa de conferencias y charlas para las familias, cursos de pre-aprendizaje y Clubes Escolares que recibieron el nombre de actividades periescolares, donde se ofrecieron capacitaciones para los integrantes de la comunidad.

En relación a la noción de familia hemos intentado dar cuenta de su importancia que el movimiento le otorgó en la reforma social que pretendía imponer un lugar que se traduce en la

doctrina peronista donde se deja en claro que la misma es la célula básica de la organización social y debe, por lo tanto, ser protegida por el Estado

Por otro lado debemos decir que si bien esta primera aproximación no ha tenido como objeto, indagar por ejemplo en las concepciones presentes en la constitución del 49, ni en el lugar asignado a la mujer como centro del núcleo familiar, ni sobre el vínculo entre las concepciones de familia y los aspectos religiosos, entendemos que no puede comprenderse la formación ofrecida por el peronismo sin considerar esos aspectos en el marco de la formación ideológica peronista.

Sobre la concepción de infancia podemos decir que la misma, se vio reflejada en el gobierno de Perón, éste tenía en mente que la niñez debía ser un tema del estado, en el cual la acción social debía ser precisa para la atención de la vulnerabilidades de la etapa infantil, ya que los niños eran los herederos y continuadores de una nueva cultura política. Por lo tanto muchas veces fueron temas presentes en los discursos y motivos de debates en los terrenos de la pedagogía.

En relación a las indagaciones realizadas la formación pedagógica impulsada por el peronismo estaba en consonancia con la intención de preparar el terreno para profundizar el funcionamiento de la escuela como espacio de inculcación de los valores peronistas hacia la puesta en marcha del Segundo Plan Quinquenal.

Fuentes primarias

Primer Plan Quinquenal de la Nación Argentina (1947). Hechos e Ideas

Segundo Plan Quinquenal de la Nación Argentina (1954) Hechos e Ideas

Cursos de Pedagogía Familiar. Organización y temario. Secretaria de Educación de la Nación. Consejo Nacional de Educación (1948)

Referencias

-Benarós, L. (1953) Cultura ciudadana. La sociedad argentina. Kapelusz

-Carli, S. (2002) Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955. Miño y Dávila.

-Ferreyra, G. V. (2020). Las actividades periescolares durante el primer peronismo: estrategias socio-pedagógicas para el cuidado de la infancia. Trabajos y Comunicaciones (51), e103. https://doi.org/10.24215/23468971e103

-Fiorucci, Flavia (2010). El campo escolar bajo el peronismo. VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología

-Gutierrez T. (2002). Familia y educación en la argentina, 1946-1955. Instrumentos para la acción del estado peronista* Revista de Historia Americana y Argentina, Nº 39, U.N. de Cuyo

-Pereira, N. (2020). Continuidades y rupturas en la inspección de la enseñanza en San Luis entre 1930 y 1955. Política, pedagogía e imaginarios sociales. [Tesis de doctorado]. Universidad Nacional de San Luis. https://fchportaldigital.unsl.edu.ar/index.php/biblioteca/article/view/190

-Perón, J. (1951) Doctrina peronista. Mundo peronista

-Puiggros, A. (Comp.) (2006). Peronismo: Cultura y Educación. Galerna.

-Ramacciotti, K. (2009) La política sanitaria del peronismo. Editorial Biblos

Practicas Profesionalizante de jóvenes: pasantías educativas en Edesal

Quiroga Gil, Mariela

Paez, Andrea

Jourdan Laura

Introducción

Los cambios vertiginosos en el ritmo de vida de todos por la pandemia de COVID-19, llevaron a reinventar los modos de trabajo en las organizaciones e instituciones. Las organizaciones tuvieron que impulsar aceleradamente decisiones tanto al interior como al exterior de la organización para responder clientes, usuarios, televidentes, en fin, a los públicos en general.

Si bien desde hace varias décadas, los teóricos e investigadores utilizan el término VUCA para describir entornos caracterizados por una alta volatilidad, incertidumbre, complejidad y ambigüedad, durante la pandemia en el año 2020 dejó expuesto este entorno. En la actualidad, el mundo de las organizaciones puso especial atención en las condiciones bajo las cuales se toman decisiones, se mira al futuro, se maneja el riesgo, se fomenta el cambio y se resuelven los problemas.

Formar y capacitar a los jóvenes para el mundo laboral en este contexto de incertidumbre ha sido un desafío académico y de vinculación entre las instituciones. En el mundo de las prácticas profesionalizantes todavía hay muchos desafíos

Las prácticas profesionalizantes constituyen para las escuelas técnicas de la República Argentina nucleadas en INET (Instituto Nacional de Educación Técnica) un espacio en el cual los estudiantes ponen en juego "el desarrollo de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños y criterios de profesionalidad propios del contexto socio productivo." INET, 2022

Este tipo de prácticas busca vincular los saberes adquiridos a lo largo de la carrera con los requerimientos de los sectores científico, tecnológico y socio productivo. Pueden tomar distintas modalidades, en el caso de los estudiantes de la Escuela Fray Luis Beltrán y la escuela Germán Ave Lallemant con la empresa proveedora de Energía Eléctrica EDESAL.

La concreción de estas prácticas educativas de los estudiantes se logró como consecuencia de un arduo y continuo trabajo entre las instituciones involucradas. El posicionamiento de los directivos de ambas instituciones como sujetos pedagógico-político, el compromiso de los docentes y la responsabilidad de los directivos de la institución posibilitaron los convenios necesarios para esta acción formativa entre el Ministerio de Educación y la empresa. La realización de estas prácticas laborales educativas en una firma de la envergadura de EDESAL constituyó para las escuelas una oportunidad provechosa, pero a la vez generó una tensión en cuanto a la formación académica y la realidad del mundo productivo.

Para EDESAL fue un desafío poder alojar en un nuevo entorno formativo a jóvenes de escuelas técnicas, introducirlos en el mundo del trabajo y en este confrontar la teoría con la práctica. Afortunadamente esta fue una experiencia exitosa: los docentes, directivos, empleados y funcionarios de la empresa se animaron a romper estereotipos educativos; los alumnos pudieron aprehender a través de una participación activa in situ, resolviendo problemas y desafíos diarios que los impulsaron a buscar soluciones ampliando la frontera del aprendizaje. La interacción entre adultos trabajadores, profesionales y estudiantes, el aprendizaje colaborativo y el apoyo necesario de ambas instituciones garantizaron el éxito de estos proyectos. El seguimiento a los alumnos brindó valiosa información que servirá de insumo para futuras experiencias y para equilibrar el nivel de concreción curricular en cada escuela.

Las instituciones

Las tres instituciones que formaron parte de la experiencia pasantías trabajaron mancomunadamente a partir de un convenio marco existente entre la Empresa EDESAL y el Ministerio de Educación de la provincia de San Luis. A partir del mismo, fueron necesarios convenios particulares con cada establecimiento y luego se siguieron protocolos específicos para la implementación

EDESAL es la empresa distribuidora de energía de San Luis, la primera empresa privatizada del interior del país en 1993 y que posee un programa de acción destinado a la formación de niños y jóvenes de toda la provincia bajo el nombre *Conectados con el Futuro*. Este programa busca fomentar e impulsar oportunidades de formación mediante programas de beca, de capacitación permanente sobre temas ambientales, culturales, sociales y técnicos. La vinculación con establecimientos educativos y las alianzas estratégicas conjuntas permiten proyectar el desafío de un desarrollo social, económico y cultural de la provincia.

La **Escuela Técnica N° 37" Ing. Germán Ave Lallemant"** es una escuela secundaria técnica pública, mixta. Es de carácter urbano, ubicada en la ciudad de Juana Koslay, lindera con la ciudad capital de la provincia, San Luis. La escuela fue inaugurada el 9 de marzo de 2011, siendo en ese momento la segunda institución del país que entregaría el título "Técnico en Energías Renovables". A la fecha han egresado cinco promociones de jóvenes de este establecimiento.

Tiene una estructura directiva y administrativa reducida: director, regente técnico (cargo cubierto en 2020), secretaria y cuatro preceptores.

La duración del ciclo secundario es de 7 años. La cantidad de alumnos ronda los 350. Se cursa en doble turno o turno extendido. Prácticamente no hay repitencia o sobre edad, pero existe un egreso anticipado (cambio de escuela) donde la razón expresada es la "gran cantidad de horas diarias de cursada", los siete años de duración contra seis de otros tipos de secundarios y la toma de conciencia de no querer continuar en una carrera técnica.

La mayoría de los alumnos provienen de familias de clase media debido al entorno del lugar de emplazamiento de la institución.

El equipo docente está formado en su gran mayoría por profesores, aunque los hay con título profesional sin el complemento docente. La actualización y capacitación es permanente. A pesar de esto, no se está funcionando con una cohesión total, está costando trabajar con proyectos institucionales.

En esta institución se da mucha importancia a la práctica de los alumnos en los talleres propios, aunque los mismos están aún en conformación debido a la poca antigüedad de esta. También participa frecuentemente en ferias de ciencias y otros tipos de eventos con presentación de trabajos de alumnos. Existe una buena relación y cooperación con otros organismos como la Universidad Nacional de San Luis, Conicet y otros colegios técnicos de nivel secundario.

Por otra parte, la **Escuela Técnica N°4 "Fray Luis Beltrán** es una institución fundada en 1953, con una larga trayectoria en la formación de técnicos, a partir del año 1981 se trasladó en su actual edificio del barrio AMEP, en la zona norte de la ciudad de San Luis, rodeada de viviendas sociales, la mayoría de los estudiantes proviene de familias de clase trabajadora. Los jóvenes que concurren a la misma son en su mayoría alumnos de la zona cuyos, padres, familiares o vecinos concurrieron a la institución, por lo que la escuela se constituye como la escuela del

barrio, comúnmente llamada “La Fray”. La institución cuenta con dos especialidades y tres divisiones de cada uno de los cursos: dos para la especialidad de Electrónica y una división para Química. La matrícula actual es de 610 alumnos, se observa. Como institución prevalece la participación en diferentes certámenes y concursos con el objeto de vincular a los estudiantes con experiencias que promuevan la exposición oral y la demostración científica - tecnológica de diferentes procesos. De similar manera que la Escuela técnica N°37 en los cursos del ciclo superior se observa un desgranamiento, producto de carga horaria y las exigencias de las especialidades

Metodología de trabajo

Mecanismo de selección de pasantes

Teniendo en cuenta las etapas de selección de personal que ocurren a la hora de afrontar la búsqueda del primer empleo, se diseñó un procedimiento similar para fomentar e incentivar a los jóvenes a preparar un currículum y participar del proceso de selección con entrevistas personales tanto en el interior de las instituciones como en la empresa.

La selección procuró descubrir perfiles personales y técnicos que se adaptarán a los perfiles de búsqueda de puestos de trabajo simulados para esta experiencia.

En el año 2021, luego de la pandemia, la primera experiencia en pasantías fue con 4 alumnos de la Escuela Técnica N° 37 German A. Lallemant en las áreas de comercial, distribución y tecnología. En el período 2022 se incorpora en la selección a la Escuela Técnica N°4 “Fray Luis Beltrán “para las prácticas profesionalizantes, cubriendo los puestos arriba mencionados por estudiantes de ambas instituciones.

El entrenamiento de las pasantías comenzó con una capacitación de “Inducción en Seguridad, S.O. y Medio Ambiente” y los “Principios y Políticas de SSOyMA” para los alumnos que ingresaron a la empresa en calidad de pasantes. Asimismo, la empresa les entregó ropa de trabajo y elementos de protección personal acordes a la función que cumplirían cada uno de ellos.

Los pasantes realizaron tareas acordes a sus capacidades y puestos de trabajo y estuvieron a cargo de jefes de servicio que asumieron las tutorías de estos pasantes

La pasantía fue rentada y los alumnos recibieron además indumentaria de trabajo para poder trabajar respetando las normas de seguridad e higiene vigentes.

La evaluación del desempeño de los pasantes se registró a partir de una rúbrica diseñada por la empresa y a cargo de los tutores de la organización. Por otra parte, desde cada una de las instituciones los alumnos debieron dar cuenta del logro de las capacidades necesarias para la aprobación del espacio curricular "Prácticas profesionalizantes" con los respectivos docentes.

Los Pasantes

La experiencia de la pasantía o práctica profesionalizante impactó entre los jóvenes estudiantes de diferentes formas. Aquí, algunos de los testimonios recogidos:

> "*Mi experiencia con las prácticas de Edesal fue muy buena. Tanto en el ámbito profesional como en el social. Conocí muy buenas personas de las cuales aprendí mucho y hasta el día de hoy tengo contacto con esas personas, hasta nos juntamos a tomar café* ☺. *Hablando en torno a lo profesional, los conocimientos que adquirí ahí me sirvieron mucho para poder impulsar proyectos propios que no había podido concretar ya que en ciertas áreas me faltaba conocimiento, Edesal me ayudó a reforzar esos conocimientos y poder lograrlos, a parte que tener en el cv que participaste en un sector de Edesal cómo en mí caso lo fue la informática más la experiencia que tengo en otras ramas de la informática le dan un plus y un buen visto a mí carrera profesional. La verdad que la experiencia Edesal fue muy buena y remunerativa*.
>
> Jeremías Luján pasante 2021 "Escuela Técnica N° 37 Germán A Lallement""

> "*La verdad, estoy muy contenta con mi experiencia en Edesal, también estoy muy agradecida por la oportunidad de haber podido tener esa chance, de haber conocido las instalaciones de Edesal y poder trabajar. Quedé encantada con mis compañeros de trabajo y con mi jefe, mi tutor, siempre me trató con mucha amabilidad y respeto. Los adultos siempre nos apoyaron, nos enseñaron muchas cosas, no solamente se prestaron para las cosas serias del trabajo, sino que también nos divertimos la pasamos bien y eso es lo bueno, poder aprender con diversión. Algo que me encantó de la empresa es que, siendo mujer, en todo el taller, siempre fui muy respetada, nunca tuve ni limitaciones ni rechazo por ser mujer, la verdad que estoy muy contenta de que Edesal de la posibilidad*

de las pasantías y tenga la amabilidad de invitarnos a conocer lo que es trabajar, estar en una empresa, cumplir horarios, cumplir normas, uniformes. Está bueno porque sinceramente es lo que viene, es lo que vamos a tener como futuros técnicos electrónicos. Es increíble poder conocer en el ambiente laboral, es ahí donde uno se da cuenta que el trabajo es totalmente diferente al ambiente escolar, no es nada parecido. Me gustaría que mis otros de mis compañeros tuvieran también la oportunidad y se animen".

Jazmín Cancela, pasante 2022 Escuela Técnica N°4 "Fray Luis Beltrán".

"Soy egresada de una escuela técnica, y tuve la oportunidad de realizar mis prácticas profesionalizantes en la empresa Edesal en San Luis. Desde mi experiencia personal, ha sido una situación enriquecedora y productiva, ya que me brindaron la posibilidad de vivenciar un ambiente laboral desde todas sus facetas, desde la presentación de un currículum, pasar por la experiencia de una entrevista laboral, realizar las charlas de seguridad, y poder tener acceso a un puesto de trabajo acompañada en todo momento por personal especializado de la empresa que me orientó y asesoró para realizar las labores que se me solicitaron. Pude vivenciar en el día a día durante el tiempo que permanecí en la empresa, las aplicaciones prácticas de lo aprendido en el transcurso de mis años de secundario, y al mismo tiempo seguir aprendiendo gracias a la ayuda de mis asesores dentro de Edesal. Fue una oportunidad muy valiosa y agradezco a todos los que hicieron posible que pudiera tenerla. "

Carla Fragante, pasante 2021 "Escuela Técnica N°37 Germán A. Lallemant"

"Mi experiencia como pasante en la empresa EDESAL fue muy dinámica desde el principio ya que para poder entrar a hacer la pasantía tuve que pasar por un proceso de selección que incluyó: la preparación de un curriculum y una entrevista con los jefes de cada sector, lo que me permitió aprender a hacer mi CV y cómo desempeñarse en una entrevista laboral. Una vez dentro de la empresa me dieron mi uniforme y las protecciones adecuadas, y me presentaron a mi sector de trabajo, el laboratorio de medidores, donde me enseñaron todos los procesos por los que pasa un medidor antes de ser usado. Entre las cosas que más aprendí en el transcurso de mi periodo de trabajo estuvieron el hecho de ser puntual y respetar mi horario de trabajo, estar dispuesto a

aprender nuevas cosas, ser eficaz a la hora de hacer mis tareas diarias y el respeto hacia mis jefes y el resto del personal que me acompañaron a lo largo de este periodo de aprendizaje."

Franco Bringas, pasante 2022 "Escuela Técnica N°37 Germán A. Lallemant"

Los tutores de la empresa reflejaron también sus conceptualizaciones sobre el desempeño de los jóvenes

"En lo que a trato se refiere, Jeremías es una persona muy respetuosa y atenta. La opinión de la gente con la que tuvo contacto es muy positiva. Esto es muy importante en un sector que brinda servicios a muchas personas.

Colabora y es muy diligente y entusiasta con las tareas se le proponen. Pregunta y opina sobre los temas nuevos que se le explican y busca información sobre éstos para ampliar o profundizar conocimientos. Identifica situaciones que requieren atención y propone soluciones."

También los padres y docentes expresaron sus opiniones sobre esta experiencia educativa:

Por ejemplo, una docente expresó: *Como docente tutora de los pasantes sentí orgullo por el buen desempeño de los estudiantes en una empresa como EDESAL, con su trayectoria y profesionalismo. Hubo incertidumbre acerca de poder cumplir con las tareas asignadas, o cómo enfrentarían los trabajos técnicos, ya no simulados sino en situaciones reales. También constituyó un reto el trabajar con asalariados como pares, no con compañeros de escuela. El clima laboral evidentemente fue excelente, ya que los estudiantes expresaban su entusiasmo en las diferentes tareas que realizaban, los inconvenientes que surgían y como lo podían resolver.*

Como institución nos marcó que estamos en el camino correcto en cuanto a la formación de nuestros estudiantes.

Mientras que los padres señalaron:

"La *verdad es que fue una muy linda la experiencia, a mí me encantó ver a mi hija tan feliz, venía todos los días contenta de la pasantía, se levantaba entusiasmada y nada la detuvo para ir cada uno de los días que le correspondía a la empresa, ni la lluvia ni el viento ni el frio la limitaron. Le gustaba mucho, obviamente que venía cansada pero siempre entusiasmada comentando lo que había realizado, las cosas nuevas que había aprendido, maquinarias que había visto. Estaba tan contenta y con tantos deseos de trabajar que me asustó, ya que me dijo que al terminar la secundaria quería trabajar, a lo que le aconsejamos que continuara sus estudios universitarios. Aprendieron un montón de cosas el equipo que estuvo con los chicos fue de primer nivel, les enseñaron, los incentivaron, los trataron bien, y hasta los mimaban esperándolos con el desayuno. Fue una linda actividad para ellos por ser una experiencia de trabajo, fue un aprendizaje y a la vez les fue abriendo un mundo diferente. Como mamá me gusta que tengan ese tipo de oportunidades, me gusta que puedan tener el contacto con el trabajo real y genuino, que conozcan otras personas que trabajan , para mí fue algo excelente en la formación de mi hija, porque va a hacer que ella crezca ,como ser humano, como persona , de hecho le sirvió mucho para eso, pero por sobre todo la vi feliz! , no la hicieron sentir ni incómoda ni diferente por ser mujer ,al contrario siempre la animaron , muy buena experiencia , eso es mi sensación como mamá"* Raquel Molina , madre pasante FLB 2022

"*Yo la vi muy feliz, muy contenta, aparte de conocer un ámbito laboral conoció otra gente, otras experiencias, ella pudo compartir las vivencias de otras personas adultas que tienen un trabajo, darse cuenta de la importancia del estudio y la formación, particularmente deseo que se amplíe el cupo para que otros alumnos puedan de igual manera enriquecerse con esta experiencia"*

, padre de una alumna pasante 2022

<u>Conclusiones</u>

El punto de partida para el desarrollo de cualquier práctica profesionalizante siempre es una situación problemática y las experiencias narradas por los jóvenes pasantes dan cuenta de un sin fin de ellas al alcance de la mano y facilitadas por sus tutores, los profesionales de la empresa EDESAL. Las prácticas profesionalizante constituyen una aproximación progresiva al campo ocupacional hacia el cual se orienta la formación técnico profesional de los estudiantes que se pretende brindar en cada una de las escuelas técnicas. La experiencia interinstitucional fue objeto de un aprendizaje novedoso dado que constituyó un acercamiento a las formas de organización del trabajo, a las relaciones entre las personas que intervienen en él, a los procesos científico-tecnológicos, de gestión y organización en una empresa.

El trabajo interinstitucional realizado es relevante en tanto garantiza una fuente de oportunidades para los jóvenes que se preparan para los requerimientos actuales en las búsquedas laborales: ciudadanos íntegros receptivos a aprender y a trabajar con otros. La responsabilidad empresarial y el acompañamiento a los jóvenes pasantes en este proceso aportó experiencias enriquecedoras que ya fueron socializadas con otros estudiantes que quieren también tener la posibilidad de experimentar las pasantías con EDESAL. Queda seguir vinculando a las diferentes instituciones intervinientes para la continuidad de estas experiencias superadoras, generar medios y recursos que garanticen la continuidad y la oportunidad para que otros estudiantes sean impulsados a ampliar las fronteras del aprendizaje.

La vanguardia de la escucha: Herramientas psicoanalíticas para la atención al cliente Una experiencia de enseñanza en camino a secularizar el psicoanálisis

Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Nacional de San Luis

José Manuel Rodríguez Amieva

jmrodriguez@unsl.edu.ar

Resumen

La comunicación presente tiene tres objetivos: en primer lugar, problematizar la transmisión y divulgación del psicoanálisis, procurando mostrar la conveniencia de llevar a cabo un esfuerzo recurrente por traducir a los legos su lenguaje disciplinar y secularizar sus enseñanzas. En segundo lugar, se propone relatar una experiencia de instrucción de nociones psicoanalíticas y de ciencias sociales anexas destinada a docentes y estudiantes de formación en oficios relativos a la estética, justificando la selección de las herramientas conceptuales que consideramos más pertinentes y operativas para disponer la escucha activa que requiere la atención al cliente. Por último, busca tematizar algunos emergentes, efecto de problemas sociales estructurales y coyunturales, que afectan a los sujetos de la práctica educativa en ese ámbito laboral e inciden necesariamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: formación-psicoanálisis-atención al cliente

Secularizar el psicoanálisis

El psicoanálisis, en cuanto conforma un cuerpo doctrinal, una disciplina científica o un dispositivo de poder-saber, en la medida en que compone un conjunto interdependiente de prácticas y discursos, comporta una tendencia y un conjunto de mecanismos de cierre del sentido, de enclaustramiento, con la consecuente exclusión de sujetos y saberes considerados extraños o foráneos. Freud emprendió el camino de apertura del flamante reducto teórico y de la práctica analítica a través de sus conferencias introductorias, y defendió la inclusión de legos por medio de una formación adecuada. El impulso de abertura ha sido sostenido por distintos referentes y en diversos ámbitos del ejercicio del psicoanálisis, particularmente en aquellos que extralimitan el consultorio de la clínica individual, que se ven más directamente expuestos a la intemperie de las tempestades históricas y sociales.

No hace mucho tiempo, en nuestro medio, Bleichmar (1999) abogó por la urgencia de cribar la teoría psicoanalítica y sacudir sus ramificaciones conceptuales para discernir entre aquellas con pretensiones transhistóricas, referentes a la condición humana en cualquier época y situación geográfica, y aquellas otras elaboraciones subjetivas que dan cuenta de una figuración singular de la imaginación de una determinada sociedad. Se trataba entonces, como sigue siendo el caso, de distinguir en la «alquimia psicoanalítica» aquellos saberes que recubren un núcleo de verdad que se sostiene, aunque modulada, a través de las mutaciones de la fantasmática colectiva, de aquellos otros que deslumbraron al ingenio de una época pero que ya no pueden más que extinguirse cual fuegos fatuos. Periódicamente, con recurrencia, ante acontecimientos que ponen en jaque nuestros constructos teóricos y ante las mutaciones que se acumulan alterando los cimientos de la vida contemporánea, es preciso volver sobre las nociones vitales de nuestros cuerpos doctrinales, actualizarlas y recodificar el lenguaje que las define, vulgarizarlo para que sea comprensible y articulable para los colectivos más amplios que puedan requerirlas en sus prácticas cotidianas.

En esta dirección, una vía de conexión con prácticas heterodoxas, no regulares, es decir, externas a los circuitos oficiales de transmisión y aplicación del psicoanálisis, es prestar atención a los oficios que por efecto de su peculiar situación al interior de las relaciones de producción actúan, a menudo muy a su pesar, de vanguardia de la escucha. Taxistas, estilistas y *bartenders*, personal de atención al cliente en *call centres*, conforman la avanzada de la fuerza de trabajo que presta sus oídos a los incidentes y emergencias de las huestes de clientes que contratan directa e indirectamente sus servicios. Quienes prestan o facilitan un servicio que implica la atención frontal, personalizada, cada a cara, son asiduamente blanco y depósito del malestar de los clientes, de sus angustias, críticas y reclamos, relativos en distinta medida al servicio contratado, y con frecuencia, a sus problemáticas íntimas, conflictos relacionales laborales o familiares. No parece rebuscado marcar las similitudes con la posición que se le asigna a los profesionales de la salud, en la atención singularizada, uno a uno, a quienes se llega con la demanda de cura o consejo, y, antes que nada, con el tedio, la irritación o el desasosiego del síntoma, qué indica la enfermedad sin exhibir la etiología.

Claramente, no hay que descuidar la especificidad de las distintas prácticas, que en algunas se designe pacientes a las personas que se atiende mientras que en otras se denominen clientes. Paciente y cliente siguen siendo apelativos poco felices por diversos motivos: por un lado, concebir al sujeto que demanda asistencia de un experto en alguna disciplina de la salud

exclusivamente como paciente relega la posición de agente que conviene que asuma el mismo sujeto respecto a la búsqueda de bienestar. Por otro lado, el cliente, lat. *cliens*, *clientis*, protegido, plebeyo que se halla bajo la protección de un patricio, es un término de etimología lejana de lo que entendemos hoy por quien contrata un servicio, cuyo campo sémico tampoco se ajusta al aludido por la noción de atención al público. Esto es producto de que el cliente, tal cual lo entendemos, es un emergente del modo de producción capitalista, máxime en su etapa postindustrial, del salariado, de la «liberación» de la fuerza de trabajo, de la posibilidad de contratar la mano de obra para una tarea puntual, y correlativamente, de la liberalización y desprotección del sujeto contratante, que únicamente se constituye en sujeto de derecho en la medida en que paga un producto o contrata un servicio. De modo que debido a un giro dialéctico nos encontramos de una parte con un paciente que a su vez es o se halla en proceso de devenir agente, y con un cliente que, por efecto de la transformación en las relaciones de producción, se ha convertido en *dis-cliens*, que aparece desprotegido.

A partir del apremio de la desprotección, de la vulnerabilidad e indefensión producto de condiciones sociales y de problemáticas vitales, la clientela suele «usar de psicólogo» al empleado o cuentapropista encargado de brindar un servicio. Ese empleo instrumental de la capacidad de elaboración anímica del trabajador, que no lo desea ni cuenta con la preparación ni las herramientas para afrontarlo, con frecuencia ocasiona el desprendimiento de angustia señal; quien presta el servicio registra un malestar a veces difuso y por momentos agudo, se le transfiere la indisposición y la desazón que agobia al cliente. Ahora bien, a desde su inicio el psicoanálisis reconoció el fenómeno de la transferencia y el mecanismo de proyección, el depósito en *otres* de aspectos rechazados de la propia dinámica psíquica. Recíprocamente, la tendencia a asimilar, a introyectar esas mociones y contenidos representativos, que, del lado del analista, en caso de falta de aptitud o pericia para manejarlos, puede ocasionar una traba crítica, actuando al modo de una resistencia al análisis.

Paralelamente al registro de las dificultades y a la identificación de los procesos psicológicos implicados, el psicoanálisis fue teorizando sobre las medidas precautorias y las herramientas técnicas adecuadas para resguardar a los analistas de los efectos estructurales alienantes y los residuos patógenos de la práctica clínica. Esto, no solo en vistas al beneficio del practicante, sino en tanto condición para la efectividad de la práctica. El desafío, partiendo de este punto, consiste en cribar, en discriminar entre los conceptos y métodos desarrollados al fragor de la clínica psicoanalítica, en reelaborar y adecuar sin operar un reduccionismo de los

procedimientos y las nociones particulares, en facilitar el encuentro con las problemáticas y el saber-hacer estratégico de los oficiantes de aquellas otras prácticas, para colaborar con su cometido, por supuesto, pero también, por qué no, para desestabilizar los constructos teórico-prácticos que damos por supuestos en la práctica analítica, abriendo paso a la novedad que pueda conllevar tal encuentro.

Experiencia de enseñanza

La experiencia a reseñar consta de dos jornadas de formación brindada con modalidad *online* a profesores y estudiantes de distintas especialidades del ámbito de la estética. Vamos a recuperar aquí las nociones centrales del psicoanálisis y de disciplinas anexas presentadas para facilitar el quehacer de los prestadores de servicios estéticos, y, más ampliamente, de todos los oficios que tienen por condición indispensable la interacción personal, singular, uno a uno. Comenzando por lo primordial, consideramos que puede ser de provecho para quienes forman la primera línea de atención al cliente reconocer los alcances de la peculiar escucha analítica y el significado de la regla fundamental del psicoanálisis. Por dar una fórmula estereotípica, en la sesión psicoanalítica, paso seguido al saludo, el analista le dice al paciente "lo escucho". Luego, cuando el discurrir del analizante se traba, cuando refiere tener una laguna mental, el analista le propone que diga "lo primero que se le venga a la cabeza". En lenguaje técnico, lo que el psicoanalista le solicita o invita a ensayar al paciente, es la regla de la asociación libre, que correlativamente reclama, de su parte, la disposición de un tipo especial de escucha caracterizada por la denominada atención parejamente flotante.

La asociación libre, asentada en principios análogos a la técnica surrealista designada «cadáver exquisito», facilita la elusión de la censura preconsciente que recae sobre relaciones asociativas del discurso con contenidos nodales de su conflictiva inconsciente que, al fijarse y sustraerse a la elaboración crítica, aqueja al paciente y lo lleva a enfermar. ¿Qué tiene esto que ver con lo que sucede en un salón de belleza? Ocasionalmente, puede pasar que sumido en el estado de relajación dispuesto durante el tratamiento estético el cliente se deje llevar con cierta espontaneidad a través de asociaciones de ideas que se le vienen a la mente y le cuente esas impresiones al especialista que le está prestando un servicio. Sin llegar al extremo que supone ese extravío del objetivo consciente del discurso, lo extrapolable es que, hasta donde le concierne, el especialista pueda prestar una escucha atenta al discurso del cliente, sin caer, claro está, en una interpretación silvestre de complejos inconscientes que extralimite sus funciones y competencias. Lo importante, es decir, lo que puede importarse del análisis a otras prácticas

con fines heterogéneos, es la peculiar disposición a oscilar sobre la superficie del discurso apuntando los contenidos que puedan servir de insumo para el desempeño de la tarea, y, sobre todo, la actitud de apertura y la abstinencia a pronunciar juicios valorativos sobre las elecciones, preferencias e inclinaciones del enunciador, que ejerzan violencia sobre otros modos de ser.

Esto es importante, especialmente, dado el establecimiento ubicuo del fenómeno de la transferencia, que toma una intensidad máxima al concentrarse en las relaciones personales cara a cara, uno a uno. Conviene que el prestador de un servicio que requiere de tal cercanía esté al aviso de este fenómeno para poder separar aquello que le concierne y que corresponde a la situación actual, de aquello que en la conducta del cliente puede remitir a otras personas y a ocasiones anteriores. El prestador puede intuir eventualmente que un cliente le asigna un lugar, una relevancia, un crédito, que no se justifica por la exigua historia del vínculo que de modo transitorio los mantiene unidos. Lo trata como si fuera un amigo, un confidente, de hermano o de hermana, alguien de confianza con quien compartir sus inquietudes, e incluso un padre o una madre que pueda aportar una respuesta o solución a una situación que le afecta o le causa malestar.

Es conveniente para quien presta un servicio reconocer el mecanismo psicológico por el cual siempre que conocemos a alguien en cierta medida lo reconocemos, lo identificamos con otros que conocemos de antes, lo ubicamos en la serie de las personas que para nosotros representan los vínculos de amistad, de fraternidad y filiación; transferimos en esa persona que recién conocemos, y en la relación que estamos entablando, ideas, imágenes, afectos que provienen de períodos anteriores de la vida y que es posible rastrear hasta la infancia. En el tratamiento psicoanalítico, el establecimiento de la relación transferencial es un requisito de la cura, ya que no se puede exorcizar a los demonios en ausencia o en imagen. El paciente tiene que revivir, reproducir en la relación con el analista los esquemas vinculares, reeditar los contenidos representativos, rencarnar las pasiones que experimentara previamente y que no estuviera entonces en condiciones de tramitar. Es necesario volver recuerdo lo puesto en acto, verbalizarlo, y así poder reelaborarlo. Para quien ejerce un oficio, estar al corriente de las implicancias de la transferencia puede servirle de orientación en dirección a la meta de su tarea, para no confundir su rol específico; pero, antes que nada, para que no termine cargando con el peso de conflictos que de forma inconsciente el cliente pueda transferirle.

Es una secuela que puede salir de la transferencia, en la medida en que compromete dos procesos psicológicos básicos, que suelen actuar en espejo, en correlación: nos referimos a los

mecanismos de proyección e introyección. Según la definición de Laplanche y Pontalis (2004), en términos psicoanalíticos se entiende por proyección a la "operación por medio de la cual el sujeto expulsa de sí y localiza en el otro (persona o cosa) cualidades, sentimientos, deseos, incluso «objetos», que no reconoce o que rechaza en sí mismo" (p.306). Se entiende, en consecuencia, que cuando la persona que presta un servicio identifica como propias tales cualidades y afectos e inctroyecta esos objetos repelidos, se vuelve el depósito de los aspectos conflictivos de la personalidad del cliente, sufre un proceso de reificación, acaba convertido en el tacho de basura de los problemas de los demás. Identificar la modalidad operativa del mecanismo, aunque no conceda el grado que *insight* que dispone la experiencia singular de atravesar un psicoanálisis, supone un primer paso para discernir su puesta en funcionamiento y tomar distancia de sus efectos.

Otro paso en esta vía podría consistir en armarse de la disposición que Bleger (1977) denominó «disociación instrumental». El concepto hace referencia a la actitud que conviene que el psicólogo asuma durante una entrevista psicológica: por una parte, es necesario que se identifique proyectivamente con el entrevistado, pudiendo adoptar un talante empático, a la vez que toma la distancia que le permite mantener una posición expectante y una vigilancia crítica sobre el desarrollo de la entrevista. El psicólogo opera así con una relativa división interna, "como para permitirse pensar sobre lo que escucha y realizar hipótesis diagnósticas congruentes y válidas" (Maganto Mateo y Cruz Sáez, 2003, p.21). A semejanza del cirujano que, en una operación delicada, siendo consciente de que está en sus manos la vida de una persona, es capaz de mantener el pulso firme que requiere la intervención quirúrgica. Esta competencia es efecto de la identificación del experto con su rol profesional y de una práctica reiterada que hace de la emergencia un hábito. Asimismo, quienes desempeñan tareas que suponen la exposición constante a la demanda del otro, a la queja, lamento, a palabras que simbolizan y a gestos que indican afectos tristes, es preciso que puedan separar aquello que les corresponde de acuerdo a su función, de aquello que escapa a las incumbencias de su oficio.

Si la disociación instrumental actúa *in medias res*, durante el desarrollo de la tarea, al final, *a posteriori* conviene llevar a cabo el examen que Lourau (2001) denominará «análisis de la implicación subjetiva». Claro que esa reflexión siempre se torna en el punto de partida de otra acción. Se trata de revisar críticamente la propia posición, la disposición afectiva, el empeño que uno invierte en su campo de intervención, que puede oscilar en un abanico desde la desidia hasta la sobreimplicación. Los dos extremos tienen sus inconvenientes: si no nos

interesa lo que estamos haciendo, no nos atrae, si le perdimos el gusto (*appetitus*), o, por el contrario, si nos sentimos demasiado involucrados, si no podemos despegarnos del rol que nos fuera asignado, si cumplimos a rajatabla, compulsivamente, a cualquier precio, la tarea asumida como una misión, un deber-ser. Sea producto de operaciones obsoletas, mecánicas, monótonas, o del novedoso *ethos* del *coaching* corporativo, que repite hasta el cansancio que «hay que a ponerse la camiseta de la empresa», ambas disposiciones corporales, afectivas, conducen a enfermar. Se trata de que el sujeto pueda asumir de forma versátil una posición activa, que sea capaz de modificar su situación en términos individuales o en el plano de la acción política colectiva.

El tema, siempre delicado, supone una tensión constante, un cuestionamiento ético y estratégico que se renueva en cada ocasión. En todo caso, en la escala micro de la interacción con el cliente es posible disponer condiciones que den lugar a lo singular del sujeto. Habría que considerar que cuando nos comunicamos no transmitimos exclusivamente información sobre el referente, no solo apelamos a la facultad representativa del lenguaje. Especialmente, sería propicio que prestemos atención a la que Jakobson (1960) denominará función fática del lenguaje, la que se pone en juego cada vez que entablamos una comunicación, que nos saludamos, cuando nos aseguramos de que el otro, el destinatario de nuestro mensaje nos escucha, nos presta atención. Recíprocamente, cuando le demostramos interés, cada vez que chequeamos el canal, y, por último, en cada despedida. Además, caracteriza a la función fática o de contacto el uso de interjecciones, «¡Aja!», «Mmm», intervención prototípica del analista; la repetición de adverbios de afirmación, «Sí», «Por supuesto», «Claramente». En la vida cotidiana recurrimos a muchas frases estereotipadas, fórmulas ritualizadas –hablar del clima, de eventos deportivos– que más que aportarnos información relevante sobre el estado de las cosas, sobre el mundo objetivo, señalan la relevancia que los sujetos mutuamente nos asignamos en la interacción.

Esto acontece, en palabras de Žižek (2008), debido a que "el discurso humano nunca transmite meramente un mensaje, también afirma autorreflexivamente el pacto básico entre los sujetos de la comunicación" (p.22). El interaccionismo definió dicho acuerdo instituyente empleando la noción de ritual, entendido por Goffman (1970) como los "actos por medio de cuya componente simbólica el actor muestra cuán digno es de respeto o cuán dignos son los otros de ese respeto" (p.8). Conviene que quien presta un servicio tenga presente este aspecto de la interacción, el escrupuloso trabajo de cara que precisa cuidar la imagen del propio *self* y

la de los demás, como enseña Lacan (2014), el papel protagónico que esa imagen juega en la constitución del ego. En el caso de la barbería, por ejemplo, se conoce con el nombre de «ritual de barba» al procedimiento de afeitado a condición de que cumpla con determinados requisitos y formas estipuladas. Es importante en cualquier práctica que incluya la atención al cliente tener en cuenta que las personas son «objetos ritualmente delicados», que exigen ser tratados con tacto, consideración e incluso delicadeza, especialmente en los oficios del cuidado personal donde la experiencia de sentirse acariciado suele constituir una parte crucial del tratamiento.

Emergentes psicosociales

La experiencia de enseñanza trae consigo la enseñanza de la experiencia. En ambos encuentros de formación con docentes y estudiantes emergieron problemáticas psicosociales que desbordan la práctica específica del oficio y que mueven a la reflexión. La preocupación de los profesores, en primer lugar, respecto a los educandos, tenía origen en lo que evaluaban una falta de motivación. La demanda al experto era unánime: ¿Cómo motivamos a nuestros alumnos? Al problematizarse, esta solicitud dio lugar a una tematización de las circunstancias socioeconómicas que condicionan las trayectorias educativas de *les* estudiantes. Se alcanzó a identificar lo particular de la formación en oficios, los apremios que urgen a la inclusión en el mercado laboral. Pudo señalarse la distancia que media entre las trayectorias formativas teóricas y las reales, con las especificidades que adquieren en la clase trabajadora las que Terigi (2007) designara «trayectorias no encausadas». Particularmente, en la medida en que las juventudes de estos sectores no perciben, en términos de Margulis y Urresti (1998), o ven menguada la moratoria social para dedicar a los estudios.

Otro emergente que alarmaba a docentes y estudiantes apunta a las situaciones dentro de la institución y puertas afuera que involucran expresiones de la violencia de género. La pregunta era qué hacer ante estas situaciones. ¿Hasta dónde puede involucrarse un docente o el prestador de un servicio en escenarios que involucran abusos contra las mujeres o personas de sexualidades disidentes? La inquietud se encaminó hacia la disposición de protocolos de acción que involucren tanto a la institución educativa como a distintos organismos estatales y organizaciones civiles que brindan contención y asesoramiento a las víctimas. Para este particular, sirve de modelo por su abordaje comprehensivo, el *Protocolo de actuación ante situaciones de violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual* de la UPC (Resolución N° 0196/18). Como en las jornadas de formación, cerramos anotando el interés de asumir una disposición hospitalaria, incluso con

quienes disentimos, del trato amigable más allá de que medie una relación de amistad, sobre la importancia de tener una actitud receptiva ante la diferencia. Además, algo que es vital en el campo de la estética, aunque no lleguemos a un acuerdo, reconocer el valor de las múltiples preferencias y modos de ser.

Conclusión

Buscamos mostrar al inicio de la comunicación la urgencia de revisar las nociones adquiridas en el desarrollo de la travesía psicoanalítica, procurando vulgarizar el lenguaje teórico y secularizar los principios de la práctica. Acto seguido, relatamos una experiencia de enseñanza de algunas lecciones del psicoanálisis con pertinencia para el ámbito laboral del cuidado estético, exponiendo cómo pueden favorecer la tarea de atención al cliente. A propósito, valoramos la especificidad de la escucha analítica y expusimos ciertos alcances de los conceptos de transferencia, identificación, proyección e introyección. Además, aludimos a la disociación instrumental y al análisis de la implicación subjetiva como procedimientos que permiten regular y examinar críticamente la posición del sujeto respecto a su desempeño profesional. Señalamos también las implicancias en el ámbito de los oficios de la función fáctica del lenguaje y de los rituales de interacción. Finalmente, atendimos a los emergentes situacionales que atraviesan a los sujetos de las prácticas laborales y educativas, apuntando a salidas colectivas y a la apertura al encuentro con el otro con una disposición hospitalaria y amigable.

Referencias

Barthes, R. (2004). *Lo Neutro. Notas de Cursos y Seminarios en el Collège de France*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. Buenos Aires.

Bleger, J. (1977). *Temas de Psicología (Entrevista y Grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Bleichmar, S. (1999). Entre la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo. En *Revista del Ateneo Psicoanalítico* (2), pp. 41-59.

Freud, S. (2013). ¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (vol. 20, pp.165-244). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2016). Conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (vol.1, pp.1-554). Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2016). Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. En J. L. Etcheverry (trad.), *Obras Completas: Sigmund Freud* (vol.22, pp.25-238). Buenos Aires: Amorrortu.

Goffman, E. (1970). *Ritual de la interacción*. M. Floreal (trad.). Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo.

http://www.ieo.edu.ar/promedu /trayescolar/desafios.pdf

Jakobson, R. (1960). *Lingüística y Poética*. http://www.textosenlinea.com.ar/textos/ Lingüísticaypoética.pdf.

Lacan, J. (2008). *Escritos I*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Laplanche, J. y Pontalis, J-B. (1997). *Diccionario de Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lourau, R. (2001). *Libertad de movimientos. Una introducción al análisis institucional.* Buenos Aires: Eudeba.

Lutereau, L. (2020). *La caricia perdida*. Cinco meditaciones sobre la experiencia sensible. Buenos Aires, Argentina: La Cebra.

Maganto Mateo, C. y Cruz Sáez, M. S. (2003). La entrevista psicológica. En C. Moreno Rosset (coord.), *Ejercicios prácticos de evaluación psicológica: concepto, proceso y aplicación en las áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 23-29). Sanz y Torres.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En H. Cubides, M.C. Laverde y Valderrama (comps.), *"Viviendo a Toda". Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades* (pp.1-22). Siglo del Hombre Editores.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En el III Foro Latinoamericano de Educación *Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Simposio llevado a cabo en Buenos Aires, Argentina.

Universidad Provincial de Córdoba (2018). *Protocolo de actuación. Situaciones de violencia, hostigamiento y/o discriminación de cualquier tipo por razones de género y/o identidad sexual*. https://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/Resolucin_196-18_ Protocolo_de_Violencia_de_Genero-1.pdf

Žižek, S. (2008). *Cómo leer a Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

LA RESILIENCIA EN LA DOCENCIA

Universidad Nacional De San Luis, Facultad de Ciencias Humanas

VELAZQUEZ, Rafael

rafa1velazquez@gmail.com.

Resumen:

En la actualidad las escuelas se ven obligadas a enfrentar múltiples desafíos vinculados a la realidad de la sociedad occidental, lo que hace menester que los docentes estén capacitados no solo para enseñar contenidos teóricos, sino también para preparar a los alumnos a enfrentar dichos retos, sobre todo en escuelas carenciadas, promoviendo tanto el pensamiento crítico, como el desarrollo de la inteligencia emocional, entre otros aspectos. Ante este panorama, tanto docente como alumno deben poder crear estrategias de afrontamiento de las diferentes adversidades. De esta manera, la resiliencia se vuelve un aspecto imprescindible del desarrollo humano, en la cual la escuela se inscribe como un ámbito donde se puede tanto fomentar este desarrollo, como aplacarlo. Ser resiliente implica poder crear, y fomentar su desarrollo, implica ser en muchos sentidos un artista.

Palabras Clave: Resiliencia, Escuela, Emoción, Realidades Sociales.

Introducción:

El paso del tiempo ha permitido que la sociedad conozca más acerca de las emociones y su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las emociones son integrales al razonamiento, a la resolución de los problemas, a la toma de decisiones. Asimismo la escuela

reconoce la realidad social y pretende abordar la diversidad dando oportunidades de desarrollo e integración a todos los alumnos.

La adquisición de la resiliencia por parte de los alumnos y de los docentes favorece el desarrollo integral de ambos. El hecho de poder dar una respuesta diferente en momentos de oscuridad, permite emerger de una crisis y tomarla como una oportunidad de crecimiento.

Es así que la capacidad de ser creativo es esencial en diversos contextos, ya sean desfavorecidos, como de privilegios. La capacidad de crear, transformar, y buscar alternativas a diversas circunstancias es esencial para desenvolverse en diversos ámbitos.

De esta manera, resiliencia y creatividad son conceptos que se interrelacionan y pueden ser mutuamente sinérgicos.

Cuando hablamos de Resiliencia, hablamos de la capacidad de salir fortalecido de situaciones adversas. El término fue tomado del ámbito de la Ingeniería por parte de la Psicología. Es así que en ingeniería, se llama **resiliencia** de un material a la energía de deformación (por unidad de volumen) que puede ser recuperada de un cuerpo deformado cuando cesa el esfuerzo que causa la deformación. La resiliencia es igual al trabajo externo realizado para deformar un material hasta su límite elástico. De esta manera, la resiliencia sería la capacidad de volver a un estado de equilibrio interno, psicológico, luego de una situación desafiante, traumatizante, o adversa, y no solo eso, sino también lograr salir fortalecido de dichas situaciones.

Por otro lado, tanto la capacidad interna de salir fortalecido de situaciones adversas, como la capacidad de crear soluciones a dichas situaciones (en el caso de ser posible), están interconectadas.

De esta manera se podría decir que la creatividad es la capacidad cognoscitiva de transformar la realidad, a partir de los recursos de los que se disponen. Es la habilidad de crear algo nuevo a partir de lo dado. Las situaciones adversas muchas veces funcionan como fuente de inspiración para la creatividad, despertando estados de fluidez creativa, necesarios para las resilientes resoluciones de problemas.

Se podría decir por tanto que la creatividad es una habilidad necesaria y sinérgica de la resiliencia y la resiliencia es alimentada y desarrollada por la creatividad. Ambas, se vinculan recursivamente en una dialéctica virtuosa.

A continuación abordaremos con mayor detenimiento este tema.

Desarrollo:

La sociedad actual se caracteriza por la abundancia de tecnologías de la comunicación y el entretenimiento. Las mismas son variables incidentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, las cuales, de no ser aprovechadas, dificultan la interrelación de la tríada didáctica: Docente, Alumno, Conocimiento. Crear un entorno de aprendizaje más dinámico e interactivo facilita y enriquece las prácticas pedagógicas ya que se estimulan los procesos mentales permitiendo que el alumno sea el constructor de su propio aprendizaje en tanto promueve el desarrollo de ciertas áreas intelectuales como la creatividad y la resolución de problemas.

Por otra parte, en el presente, las escuelas, por diversos motivos, no pocas veces son el epicentro de múltiples agresiones tanto ascendentes, descendentes, como transversales, dando lugar al bullying, entre otras problemáticas. Es así que los docentes se ven expuestos a demandas para las que no han sido preparados y que muchas veces los abruman. Philippe Perrenoud (2007) en su obra "Diez nuevas competencias para enseñar" plantea que en la actualidad, el docente debe desarrollar nuevas capacidades para desplegarse en la docencia, que antes no eran exigidas, pero que hoy en día forman parte del Curriculum Oculto. El autor plantea las siguientes competencias:

-Organizar y animar situaciones de aprendizaje.

-Gestionar la progresión de los aprendizajes.

-Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.

-Implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo.

-Trabajar en equipo.

-Participar en la gestión de la escuela.

-Informar e implicar a los padres.

-Utilizar las nuevas tecnologías.

-Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión.

-Organizar la propia formación continua.

De esta manera podemos observar, gracias a la lectura de Perrenoud, que la realidad actual exige y desafía a la docencia.

Pensamos que la docencia actual debe estar capacitada para desplegar las diez nuevas competencias de las que nos habla el autor, pero en este trabajo, principalmente queremos exponer acerca de la última: Organizar la propia formación continua.

Cuando Perrenoud desarrolla esta competencia, refiere a aspectos como establecer un balance de competencias y un programa personal de formación continua propios, negociar un proyecto de formación común con los compañeros y demás aspectos importantes. Quisiéramos agregar en cuanto a esta competencia, la imperiosa necesidad de formarse continuamente en cuanto a aspectos del desarrollo emocional. Consideramos que la Inteligencia emocional, por tanto, es uno de los principales aspectos a ser desarrollados para poder desplegarse de manera idónea en la actualidad escolar, ya que al conceder un espacio en el aula para la interrelación y comunicación entre docentes y alumnos se propicia el expresar la realidad emocional de cada uno. Como planteamos anteriormente, en los contextos escolares actuales, lograr enfrentar la adversidad presentada en la escuela es un aspecto relevante, como así también el desarrollo emocional y social.

Juan de Dios Uriarte (2006) plantea que el periodo de escolaridad obligatoria es muy importante para el desarrollo social y emocional del alumno. Postula que numerosos estudios destacan la escuela, el docente, y las experiencias en la institución educativa en la construcción de la resiliencia. El autor va a decir textualmente: “La escuela puede ser un contexto para el desarrollo integral y para la resiliencia de todos los alumnos, desfavorecidos o no, si es capaz de sobrepasar la mera función cognoscitiva de enseñar y aprender y se convierte en un verdadero espacio de comunicación, dando oportunidades a todos los alumnos para establecer vínculos positivos que en algunos casos compensen experiencias negativas de otros contextos sociales”

Vemos, de esta manera, la importancia que el autor le brinda a la escuela como contexto propicio para el desarrollo de la resiliencia.

Por otra parte, Richardson en su Modelo de Resiliencia considera que cuando un individuo de cualquier edad sufre una adversidad, en principio se pone en contacto con ciertos rasgos propios y ambientales que amortiguan esa adversidad. Si cuenta con suficiente "protección", el individuo se adapta a la dificultad sin experimentar una ruptura significativa en su vida, lo que le permite permanecer en una zona de bienestar, o en homeostasis, o avanzar a un nivel mayor de resiliencia debido a la fortaleza emocional y los saludables mecanismos de defensa desarrollados en el proceso de superar la adversidad. Sin la necesaria protección, el individuo atraviesa un proceso de ruptura psicológica y luego con el tiempo, se reintegra de esa ruptura. Una vez más, la disponibilidad de factores protectores personales y ambientales determinará el tipo de reintegración. El ambiente es crucial para la resiliencia del individuo, por dos motivos. En primer lugar, los factores protectores internos que ayudan a un individuo a ser resiliente frente a una tensión o a una amenaza suelen ser resultado de determinadas condiciones ambientales que promueven el desarrollo de estas características. En segundo lugar, las condiciones ambientales inmediatas existentes, en adición a la tensión o la amenaza, contribuyen a contrapesar las respuestas del individuo, pasando de las de inadaptación o disfunción a las de homeostasis o resiliencia.

La capacidad de utilizar la imaginación para encontrar soluciones creativas a los obstáculos que se presentan en la cotidianeidad permite salir fortalecido de las adversidades. Así la capacidad creativa se presenta como una posibilidad constructiva dentro de un entorno de incertidumbre y riesgo haciendo posible el proceso de adaptación, el cual se ve reflejado en aquellas personas que han podido afrontar situaciones desfavorables.

Se puede estimular la sensibilidad y capacidad creativa sabiendo que el ritmo creativo es una dinámica mediante la cual se desarrolla el proceso creativo. El ritmo creativo empieza cuando el individuo da lugar a un estado de fluidez plena y de conexión profunda con alguna emoción que forma parte de su historia, de su subjetividad y de su forma de mirar el mundo. Por ello es fundamental que en las escuelas se brinde a los alumnos actividades relacionadas al arte, música, teatro, deportes, ya que representan estrategias de enseñanza atractivas y variadas para crear un ambiente que construye la resiliencia en ellos. De esta manera, los alumnos podrán

reconocer lo mejor de sí mismos en las áreas en las que se destaquen y en esos ámbitos que componen sus zonas de interés y aficiones.

Las recientes investigaciones de la medicina y de las neurociencias ofrecen una mirada muy importante para el docente acerca de la dinámica cerebral en la interacción social.

De esta manera, los aportes del Neuroliderazgo son imprescindibles para el desempeño idóneo de un docente. Pero, ¿Qué es el Neuroliderazgo?

El Neuroliderazgo es la aplicación de los conocimientos neurocientíficos en la acción de liderar. Todo aquel que desee encarnar en sí mismo a un gran líder deberá conocer estos aportes para comprender las complejas dinámicas que se producen a nivel cerebral a partir de diversos estímulos intrínsecos a las actividades sociales de carácter productivo.

Se ha descubierto que el cerebro humano reacciona de modo similar ante unas palabras de aliento que ante una paga monetaria. De igual manera, el encéfalo responde de modo comparable frente a una herida física que frente a un insulto verbal, lo cual aclara la importancia del refuerzo social. Estos avances en el conocimiento del cerebro han permitido grandes desarrollos en el ámbito organizacional en cuanto a los modos de interrelación social generada entre jefes y empleados. Pero este conocimiento no solo es valioso para empresas, sino también para todo aquel que ocupe o quiera ocupar la posición de guía, mentor, coach o líder en un determinado ámbito (familiar, deportivo, laboral, etc.). Dentro de los conocimientos esclarecidos por las neurociencias aplicadas al liderazgo se pueden destacar los principales modos de acción inter-social que se recomiendan llevar a cabo para ocupar de manera óptima la posición de "cabeza" dentro de un grupo humano para obtener lo mejor de cada miembro, fomentando que los procesos y los resultados se produzcan de una manera más fluida y armoniosa.

De esta manera podemos hablar de puntos a tener en cuenta para lograr lo antedicho:

Ø ***Generar sentimiento de pertenencia:*** Es importante que el compañero, alumno etc., se sienta orgulloso de pertenecer a un determinado grupo humano. Cuando nos encontramos inmersos en un grupo social y nos sentimos a gusto con nuestra posición se activan los centros del placer del cerebro, aumenta el funcionamiento de la corteza prefrontal la cual se ocupa de la toma de decisiones, resolución de problemas y planificación lo que produciría un aumento en la

eficacia. En síntesis: Una persona puede ser más eficiente y por mayor tiempo cuando siente placer y bienestar en lo que desempeña.

Ø ***Fomentar la autocrítica en lugar de la crítica:*** Se ha descubierto que es altamente reforzante descubrir los errores propios. Un buen líder debe aprender a incentivar a su equipo a autoevaluarse y descubrir sus fortalezas y debilidades lo que es altamente estimulante, generando mayores estados de motivación. Por otro lado, los estudios demuestran que las críticas disminuyen la capacidad de pensar por un periodo de tiempo determinado además de activar las zonas cerebrales de castigo relacionadas a la amenaza, por lo que es desde diversos puntos más conveniente incentivar que una persona sea capaz de descubrir sus propios errores, como así también sus aciertos.

Ø ***Generar sensación de autonomía y certeza:*** Al sentir control respecto de una situación se producen sensaciones de certeza que activan las zonas del placer en el cerebro. Un buen líder debe permitir que su equipo sienta autonomía respecto de la parte de la labor que desempeña. Algunas empresas permiten a sus empleados decorar su oficina, seleccionar los cursos a realizar entre otras, tomar decisiones respecto de cómo lograr tal objetivo, logrando de esta manera incentivar el uso de la creatividad y la sensación de control, la cual provoca en la persona mayor motivación, como también así, mayor placer al realizar la tarea, fomentando un estado de Flujo [1].

Ø ***Lograr alta densidad atencional:*** Para lograr eficacia en labores productivas es necesario lograr altos niveles de concentración (densidad atencional), lo que permite un mejor funcionamiento de las zonas frontales del cerebro las cuales son de gran importancia en la resolución de problemas, planificación, entre otros. Un gran líder debe ser capaz de motivar y entusiasmar, ya sea con un mejor uso de la prosodia (tono emocional del lenguaje verbal), visualización, etc., para captar la atención en una determinada tarea y poder así llegar a mayores niveles de eficiencia y placer en la tarea.

En síntesis, un buen líder, no solo se destaca por sus habilidades técnicas, sino por su capacidad de encauzar las emociones hacia un rango positivo. Debe conocer el modo idóneo de interacción social para elevar a niveles cada vez mayores el desempeño de un grupo humano provocando un ambiente placentero y saludable.

De esta manera, la formación continua del docente en cuanto a aspectos emocionales es relevante para su desempeño óptimo en los actuales contextos educativos.

Conclusiones:

Consideramos que el desarrollo de la creatividad y la resiliencia deben figurar como uno de los objetivos de la educación, ya que una respuesta positiva ante una situación de crisis y conflicto y la habilidad para generar nuevas ideas y contextos es una necesidad fundamental de los seres humanos, no sólo en ámbitos educativos. De esta manera el desarrollo emocional del docente, el cual se encuentra intervinculado con la Resiliencia y la Creatividad, debería ser uno de los aspectos en los que mayor hincapié debería hacerse.

Los contextos educativos actuales, sobre todo aquellos desfavorecidos son un ámbito propicio para el desarrollo social y emocional de los actores sociales implicados en dicha práctica, por ende proponemos utilizar los aspectos desfavorables como impulsores del cambio, la transformación y el desarrollo.

La resiliencia y la creatividad, atravesadas por la capacidad artística de crear una solución nueva a partir de las situaciones dadas son capacidades factibles de ser desarrolladas y/o potenciadas, de manera tal que los momentos de crisis pueden ser implementados como puntos clave para el desarrollo integral del ser humano en contextos educativos.

---

[1] Estado de fluidez y placer a la hora de realizar una tarea producida cuando el nivel de dificultad es similar a la habilidad de la persona.

BIBLIOGRAFÍA.

- Federico Fernández de Santos Ortiz. 2011. La neurociencia del liderazgo. Executive Excellence. N° 85. Disponible en: http://files.silviadamiano.com/ExecutiveExcellence2011.pdf. (28 de julio de 2012).
- Henderson, V. y Milstein, M (2003). Resiliencia en la escuela. Buenos Aires: Editorial Paidos.
- Néstor Braidot. 26 de abril de 2009. Neuroliderazgo: hacia el desarrollo de capacidad atencional y liderazgo exitoso. Diario La Nación, sección de Empleos.
- Perrenoud, Philippe. 2007. Diez nuevas competencias para enseñar. Col. Biblioteca de aula, 196. Ed. Graó. Barcelona (5ª edición).
- Uriarte, Juan De Dios. 2006. Construir la resiliencia en la escuela. Revista Psicoeducativa. Volumen 11. N°1. Págs. 7-24.
- Silvia Damiano. Marzo 2011. Neuroliderazgo. Disponible en: http://files.silviadamiano.com/Neuroliderazgo.pdf. (29 de Julio de 2012).